

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PERSPETIVAS DOS EDUCADORES PORTUGUESES SOBRE PRÁTICAS DE
QUALIDADE EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ana Sofia Morais Magalhães

Junho, 2017

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Maria Pinto da
Cruz Barreiros Leal* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Leal, minha orientadora, pela dedicação e orientação cuidadosa, atenta e rigorosa. Por ter confiado no meu conhecimento e ter respeitado de um modo tão bonito as minhas ideias e ritmo. Em especial por me ter feito sentir que tinha “asas para voar” com a certeza que estaria ao meu lado e que seria a minha principal crítica, ajuda e inspiração.

À Dra. Ana Madalena, por ter sido um apoio excecional em momentos fundamentais desta dissertação. Pelo seu carinho, dedicação e empenho. Acima de tudo, por me ter proporcionado a descoberta e entendimento acerca da metodologia Q.

Às colegas Teresa Aguiar e Carolina Guedes, pela sua fabulosa e importante colaboração na fase inicial do presente trabalho.

A todas as educadoras que participaram neste estudo. Sem vocês não teria sido possível e com vocês aprendi desmedidamente. Ficar-vos-ei eternamente agradecida pelas partilhas.

Aos meus pais, por incondicionalmente terem acreditado em mim e valorizado as minhas decisões. Se hoje sou quem sou e este trabalho foi possível é graças a vocês. Serão para todo o sempre o meu maior orgulho, a minha maior inspiração, o meu amor maior.

À Catarina e ao Cristiano, os meus super irmãos, o pilar fundamental da minha vida, a minha grande motivação. Se consegui é muito graças a vocês, meus exemplos, alegria e orgulho.

Ao amor da minha vida, Zé Pedro. Pela paciência, companheirismo, amor e dedicação constantes. A verdade é que por detrás desta mulher está um grande homem que mesmo indiretamente tornou toda esta jornada bem mais fácil, suportável e possível. Por isso meu amor, isto é também teu!

À Luce (loira mais linda de Portugal, a minha princesa), à Manji (a minha Estrelinha, a minha eterna companheira), à Naga (a Lutadora, a minha Leoa) e à Papa (a minha Pessoa). Porque convosco ao meu lado a minha força é infinita e obrigada por todos os dias, sem exceção, colorirem a minha vida. Minhas eternas melhores amigas!

Aos meus meninos, Capote, Greg e Wally. Por terem tornado estes cinco anos os mais belos e inesquecíveis da minha vida. Mas acima de tudo, por terem feito valorizar-me e acreditar em mim, e isso é o que de mais bonito alguém pode dar. As palavras serão sempre escassas mas a realidade é que me redescobri convosco e convosco serei sempre mais forte. Obrigada eternamente meus!

Aos Migos de Lousada, Artur, Cátia, Mendes, Saruguinho e Saro. Agradeço por todas as vivências e por todo o companheirismo. Acima de tudo agradeço por estarem sempre lá para mim, por me fazerem rir e por rirem comigo, por estarem presentes nos dias solarengos e nos dias de chuva. Nunca se esqueçam que juntos seremos “Sempre Super”.

À Conerri, à Lulu, à Under, ao Spy e à Xaininhas, por terem tornado estes cinco anos os mais inesquecíveis da minha vida. Obrigada por terem sido (serem) os melhores coleguinhas do Mundo e por todos os dias me fazerem sentir que o céu é o meu limite! Convosco ao meu lado sei que serei eternamente feliz!

À minha madrinha e aos meus afilhados, a minha segunda grande família. Agradeço por me terem feito sentir que era especial e capaz de conquistar tudo. A realidade é que convosco sou uma pessoa melhor e proporcionaram-me das experiências mais bonitas da minha vida. Vocês são o meu maior orgulho. Obrigada, acima de tudo, por terem respeitado a minha ausência. Serão para a sempre as minhas “pipoquinhas” e os meus “tachos”, os amores da minha vida!

Ps: *Sejam felizes!*

Resumo

Investir, promover e implementar projetos nos contextos de educação pré-escolar com o objetivo de incrementar a sua qualidade tem sido, nas últimas décadas, amplamente defendido. A qualidade é um conceito subjetivo, dinâmico e relativo. Para o seu entendimento é importante que seja refletido com base nas perspetivas dos diferentes interlocutores dos contextos de educação pré-escolar. Assim, o presente estudo pretendeu explorar as ideias e os pontos de vista dos educadores portugueses do pré-escolar sobre as práticas que caracterizam uma sala de qualidade. Para a sua concretização recorreu-se à metodologia Q, em que os itens estímulo foram construídos a partir dos itens descritores da *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 2008), resultando, como amostra Q final, um total de 69 itens. Participaram neste estudo 25 educadoras, das quais 10 tinham a seu cargo grupos heterogêneos (3-5anos) e 15 grupos homogêneos; 10 pertenciam a jardins-de-infância (JI) da rede pública, 7 a JI privados com fins lucrativos e, as restantes 8 a JI privados sem fins lucrativos; a área geográfica das mesmas abrangeu os distritos do Porto, Vila Real e Guimarães. As educadoras foram convidadas a distribuírem os itens sobre qualidade em EPE através de um processo de escolha forçado, num contínuo de importância, composto por um número pré-definido de categorias. As educadoras participantes revelaram quatro pontos de vista sobre práticas de qualidade valorizadas no contexto de educação pré-escolar: i) práticas de qualidade centradas no educador, enquanto mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças; ii) práticas de qualidade centradas na organização do ambiente educativo como apoio para o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens significativas das crianças; iii) práticas de qualidade centradas no envolvimento/aprendizagem ativa e lúdica das crianças e no trabalho de competências específicas relacionadas com a linguagem e raciocínio lógico; iv) práticas de qualidade centradas em interações positivas, calorosas e diferenciadas, através de conversas sociais ao serviço da promoção de competências sociais. Os resultados obtidos apontam para a transversalidade na valorização atribuída a práticas de qualidade relacionadas com o ajustamento às necessidades e interesses das crianças e a utilização da abordagem lúdica. O presente estudo pretende contribuir para a construção de um olhar mais contextual e compreensivo sobre práticas de qualidade em contexto de EPE.

Palavras-Chave: qualidade em educação pré-escolar; perspetiva do educador; metodologia Q

Abstract

Investing, promoting and implementing projects in pre-school education contexts to increase their quality has been widely advocated in the last decades. Quality is a subjective, dynamic and relative concept. For a more in depth understanding of this concept it is important to analyse it considering the perspectives of the different interlocutors in pre-school education. The present study aims to explore the ideas and point of views of Portuguese pre-school educator's about the practices that characterize a setting with high quality. The Q methodology was used. The stimulus items have been elaborated using as a reference the descriptors of the items of the *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 2008), resulting in a total of 69 items, as the Q final sample. Twenty-five educators participated in the study: 10 were responsible for heterogeneous groups (3-5 years old) and the other 15 had homogeneous groups; 10 belonged to public pre-schools, 7 to private for-profit pre-schools, and the remaining 8 belonged to private non-profit pre-schools; the study geographical area covered the districts of Porto, Vila Real and Guimarães. The educators were invited to distribute the Q-sort items through a process of forced choice, in a continuum of importance, composed of a pre-defined number of categories. Four points of view on quality practices were identified: i) quality practices centred on the educator as a mediator of children's socio-emotional development; ii) quality practices centred on the organization of the educational environment as a support for children's well-being, autonomy and meaningful learning; iii) quality practices centred on playful and active involvement/learning of children and work of specific skills related to language and logical reasoning; iv) quality practices centred on positive, warm and differentiated interactions through social conversations to promote social skills. The results obtained point to the transversal valorisation of quality practices focused on a playful approach and on the adjustment to children's needs and interests. The present study aims to contribute to the construction of a more context-sensitive and comprehensive view of quality practices in pre-school education.

Key words: quality in pre-school education; the educator's perspective; Q Methodology

Résumé

Investir, promouvoir et mettre en œuvre des projets dans le contexte d'éducation préscolaire afin de développer sa qualité, a été depuis les dernières décennies, largement défendu. La qualité est un concept subjectif, dynamique et relatif. Pour sa compréhension, il est important, qu'il soit reflété sur la base des perspectives des différents interlocuteurs des contextes d'éducation préscolaire. Ainsi cette étude ambitionnait explorer les idées et les points de vue des éducateurs portugais du préscolaire sur les pratiques qui caractérisent une salle de qualité. Pour sa concrétisation a été utilisée la méthodologie Q, dans laquelle les éléments stimulus ont été construits à partir des éléments descripteurs d' *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R; Harms, Clifford, et Cryer, 2008), résultant en tant qu'échantillon Q final, un total de 69 éléments. 25 éducatrices ont participé à cette étude, desquelles 10 avaient en charge des groupes hétérogènes (3-5 ans) et 15 groupes homogènes ; 10 faisaient partie des écoles maternelles du public, 7 à des écoles maternelles privées à but lucratif et, les autres 8 à des écoles maternelles privées sans but lucratif ; la zone géographique des mêmes inclues les villes de Porto, Vila Real et Guimarães. Les éducatrices ont été invitées à distribuer les éléments sur la qualité en éducation préscolaire par un processus de choix forcée, dans une importance continue, composé par un nombre prédéfinie de catégories. Les participantes ont révélées quatre points de vue sur pratiques de qualité valorisées dans le contexte préscolaire : i) pratiques de qualité centrées dans l'éducateur, en tant que médiateur du développement socio-émotionnel des enfants ; ii) pratiques de qualité centrées dans l'organisation de l'ambiance éducative comme soutien pour le bien être, l'autonomie et les apprentissages significatives des enfants ; iii) pratiques de qualité centrées dans la participation/apprentissage actif et ludique des enfants et dans le travail de compétences spécifiques associées à la langue et au raisonnement logique ; iv) pratiques de qualité centrées dans les interactions positives, chaleureuses et différenciées, par des conversations sociales au service de promotion de compétences sociales. Les résultats montrent la transversalité dans la valorisation attribuée aux pratiques de qualité associées à l'adaptation aux besoins et aux intérêts des enfants et l'utilisation des approches ludiques. Cette étude vise contribuer pour la construction d'un regard plus contextuel et compréhensif sur pratiques de qualité dans un contexte d'éducation préscolaire.

Mots-clés: Qualité en éducation préscolaire ; Perspective de l'éducateur ; méthodologie Q.

Índice

I. Introdução	1
II. Enquadramento teórico	3
2.1. Qualidade em Educação Pré-Escolar	3
2.1.1. Práticas Desenvolvementalmente Adequadas	8
2.2. A perspetiva dos educadores de infância sobre qualidade em Educação Pré-Escolar	11
2.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal	14
III. Estudo empírico	21
3.1. Objetivo do estudo	21
3.2. Introdução à Metodologia Q	22
3.3. Método	24
3.3.1. Amostra Q	24
3.3.2. Amostra P	25
3.3.3. Condições para a recolha de dados	26
3.3.4. A análise do Q-sort	27
3.4. Resultados	28
3.4.1. Ponto de Vista 1: Práticas de qualidade centradas no educador, enquanto mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças	30
3.4.2. Ponto de vista 2: Práticas de qualidade centradas na organização do ambiente educativo como apoio para o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens significativas das crianças	33
3.4.3. Ponto de vista 3: Práticas de qualidade centradas no envolvimento/aprendizagem ativa e lúdica das crianças e no trabalho de competências específicas relacionadas com a linguagem e raciocínio lógico	36
3.4.4. Ponto de vista 4: Práticas de qualidade centradas em interações positivas, calorosas e diferenciadas, através de conversas sociais ao serviço da promoção de competências sociais	39
IV. Discussão	43
V. Considerações Finais	48
VI. Referências Bibliográficas	50
Anexos	58

Índice de Abreviaturas

EPE	Educação Pré-Escolar
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition
JI	Jardim-de-infância
ME	Ministério da Educação
NAYEC	National Association for the Education of Young Children
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PISA	Programme for International Student Assessment

Índice de Anexos

Anexo A	<i>Email</i> modelo de pedido de colaboração aos Jardins de Infância	59
Anexo B	Amostra Q	60
Anexo C	Formato da Distribuição Q	65
Anexo D	Folha de resposta da Distribuição Q	66
Anexo E	Caraterização dos participantes	67
Anexo F	Matriz das componentes após a rotação	68
Anexo G	Distribuição protótipo para os 4 pontos de vista	69
Anexo H	Distribuição protótipo do ponto de vista 1	73
Anexo I	Distribuição protótipo do ponto de vista 2	76
Anexo J	Distribuição protótipo do ponto de vista 3	79
Anexo K	Distribuição protótipo do ponto de vista 4	82

I. Introdução

O acesso a uma educação de alta qualidade a todas as crianças é a chave para o esbatimento da pobreza e das desigualdades mas também para o empoderamento dos indivíduos para que vivam de um modo mais saudável, sustentável e pacífico (ONU, 2016). A aceitação deste ponto de vista, aliado a mudanças profundas a nível societal económico, científico e da estrutura familiar, permitiu que a frequência do pré-escolar fosse defendida como um direito de todos fomentando o princípio democrático da igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso educativo ao longo de toda a vida (UNESCO, 1998, 2000).

A investigação tem sido consistente e indicando que as crianças que beneficiam da educação pré-escolar (EPE) obtêm resultados positivos a curto e longo prazo. São as interações entre os educadores e as crianças e a consecução de práticas educativas com foco na promoção da literacia e matemática que têm sido associadas como os melhores preditores de resultados positivos para as crianças em contexto de EPE, a par da evidência de que quanto mais tempo é frequentado o pré-escolar maiores são os ganhos para as crianças (Burchinal, 2016). Em Portugal, o Aqeduto (2015) realizou um estudo que pretendeu determinar quais as variáveis que mais contribuem para a evolução dos resultados dos alunos portugueses nos estudos do Programme for International Student Assessment (PISA). Este estudo corrobora o que até então se descreveu, que a frequência no pré-escolar tem impacto nas aprendizagens das crianças, pela constatação de que aqueles que frequentaram este nível de ensino obtiveram, em média, melhores resultados no PISA a matemática e possuem menor probabilidade de reprovar. Parece, assim, pertinente atribuir-se a estas instituições um papel de relevo ao nível do desenvolvimento das crianças, tornando-se essencial avaliar e promover a qualidade destas instituições.

De facto, a EPE é atualmente encarada, pelos governos dos países ocidentais, como uma prioridade política (OCDE, 2006) e são significativos os documentos que surgiram com a finalidade de guiarem as práticas em contextos de EPE (e.g. NAEYC, 1997, 1999) e garantir a sua qualidade. O movimento Educação para Todos (Education for All), defendido na World Conference on Education (1990) e reafirmado na World Education Forum (2000), é um dos mais importantes neste âmbito, e pretende o incremento e a garantia da qualidade na educação, colocando em relevo que a expansão

do seu acesso é insuficiente se não for assegurado o amplo desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Estes objetivos foram recentemente defendidos e reafirmados na 2030 Agenda (UNESCO, 2016), colocando em evidência a contemporaneidade desta temática.

Em Portugal, a atenção e importância dada à EPE é notória pela publicação de vários documentos legais, destacando-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, 2016). Atualmente, as taxas de cobertura da educação pré-escolar em Portugal, especificamente no que respeita o ano letivo 2014-2015, rondam os 88,5% (Direção-geral de estatísticas da educação e ciência, 2016) dados, estes, que são muito próximos da Europa que no mesmo período contava com uma cobertura de 85% (UNESCO, 2016).

Não obstante a expansão da rede dos jardins-de-infância em Portugal e no mundo, nas últimas décadas, é importante continuar a investir na qualidade dos serviços de EPE (OCDE, 2014). Para o efeito, é necessário prosseguir com a implementação de projetos de investigação nestes contextos e desenvolver iniciativas que promovam a sua qualidade (Barros & Aguiar, 2010). A qualidade tanto se relaciona com critérios objetivos (e.g. bem-estar físico, material) como com aspetos subjetivos (e.g. as representações que as pessoas têm sobre qualidade), que deverão ser refletidos com base nas perspetivas dos diferentes interlocutores dos contextos de EPE (Bairrão, 1998). Esta intersubjetividade enriquece o conceito de qualidade o que aponta para a mais-valia das perspetivas dos educadores de infância ser recolhida (Brostrom, Johansson, Sandberg, & Frojaer, 2012). Este estudo pretende responder a esta necessidade, ao ter como objetivo analisar o modo como as educadoras portuguesas valorizam aspetos específicos da qualidade largamente utilizados e defendidos na investigação.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos principais: *Enquadramento teórico, Estudo Empírico, Discussão e Considerações Finais*. O primeiro capítulo pretende apresentar uma revisão da literatura focada no conceito de qualidade, nas perspetivas dos educadores e numa breve contextualização da EPE em Portugal. No segundo capítulo proceder-se-á à definição e fundamentação do objetivo de estudo, a um breve apontamento teórico sobre a metodologia utilizada e à sua descrição. Ainda neste capítulo serão apresentados os resultados, que no terceiro capítulo serão alvo de discussão. No quarto e último capítulo são referidos alguns contributos e limitações do estudo, bem como sugestões de possíveis investigações neste âmbito.

II. Enquadramento teórico

2.1. Qualidade em Educação Pré-Escolar

Um extenso corpo de investigação demonstrou o poder preditor de salas de qualidade para o desenvolvimento das crianças e para os seus resultados futuros (Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Hall et al., 2013). Outros estudos demonstraram, ainda, que elevados níveis de qualidade exercem notáveis efeitos no desenvolvimento das crianças (Anders et al., 2012; Melhuish et al., 2013; Vandell et al., 2010). No entanto, “Qualidade” é um conceito com um significado muito particular, circunscrito a valores, suposições, pressupostos e necessidades muito específicas de cada país e de cada sociedade, não existindo, na literatura, uma definição única e consensual acerca do conceito (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Dahlberg, Moss e Pence (2007) defendem que o termo “Qualidade” deve ser refletido sob diferentes ângulos e que as suas definições evoluem ao longo do tempo de acordo com os valores que a suportam, conferindo-lhe um caráter relativo e dinâmico. Desta forma, a definição dos critérios e procedimentos de uma avaliação da qualidade pode ocorrer segundo várias perspetivas ou entendimentos (Woodhead, 1996). Katz (1998) apresenta cinco perspetivas que refletem a conceção dos diferentes interlocutores de um contexto educativo pré-escolar, nomeadamente a perspetiva dos adultos encarregados de executar ou aprovar o programa (*Perspetiva orientada de cima para baixo*), da criança (*Perspetiva Orientada de baixo para cima*), da família (*Perspetiva Exterior – Interna ao programa*); dos educadores (*Perspetiva Interior ao Programa*) e da comunidade e da sociedade em geral (*Perspetiva Exterior ao Programa*).

A perspetiva dos adultos encarregados de executar ou aprovar o programa está relacionada com a identificação das características do ambiente criado e do equipamento e tem em conta os seguintes aspetos: o número de crianças por adulto; formação, estabilidade e aspetos das condições de trabalho dos profissionais; características das interações adultos-crianças; características dos materiais, do equipamento e do espaço, avaliando-se a qualidade e quantidade; qualidade dos cuidados de saúde, de higiene e prevenção prestados (Katz, 1998).

Por sua vez, a perspetiva das crianças refere-se ao modo como a criança percebe e vivencia o programa. Esta abordagem é operacionalizada através da

formulação de questões que incidem sobre aspetos emocionais, relacionais, motivacionais e intelectuais. No âmbito desta perspetiva, considera-se que a qualidade de um programa existe quando consegue oferecer às crianças uma experiência intelectual e socialmente motivadora e é vivenciada por estas positivamente a maior parte dos dias. Assim, um contexto educativo é de boa qualidade quando as crianças demonstram entusiasmo em participar e resistência em abandonar o programa (Katz, 1998).

A perspetiva da família centra-se no modo como as famílias vivenciam o programa, especificamente no que concerne às relações família-educadores. As relações entre educadores e pais são estabelecidas mais facilmente e de forma positiva quanto mais os educadores proporcionam uma participação ativa por parte destes e ambos são detentores dos mesmos valores, objetivos educativos e culturais. Existe, também, maior probabilidade de os pais e educadores estabelecerem relações positivas quando os pais são capazes de reconhecer o esforço veiculado pelos educadores no exercício das suas profissões e se estabelecem relações de respeito mútuo e tolerância (Katz, 1998).

A perspetiva dos educadores refere-se à forma como os educadores percecionam o programa, incidindo especificamente sobre o modo como se relacionam com os colegas de trabalho, com os pais e a instituição onde exercem as suas funções. Considera-se que um programa de qualidade é aquele que é capaz de proporcionar uma qualidade de vida satisfatória, interessante e desafiadora tanto aos educadores como às crianças (Katz, 1998).

Por último, a perspetiva da comunidade e da sociedade em geral que diz respeito ao modo como a sociedade avalia o programa e debruça-se sobre os recursos da comunidade, as políticas/leis e regulamentações adotadas, os recursos disponibilizados quer para as crianças quer para as famílias, as condições de trabalho, a adequação do nível de formação e qualificação dos profissionais, bem como a compatibilidade dos programas ao nível socioeconómico das famílias (Katz, 1998).

As perspetivas apresentadas contribuem de forma distinta para a compreensão e avaliação global da qualidade. Consequentemente, o tipo de operacionalização escolhida para avaliar a qualidade não encerra a multiplicidade de perspetivas sob a qual pode ser encarada e evidencia a necessidade da sua conceção ser efetuada segundo diversos interlocutores (Bairrão, 1998).

Apesar da multiplicidade de perspetivas sobre a qualidade e o facto de o seu conceito ser apresentado como subjetivo, dinâmico e relativo, diversos autores têm realizado inúmeros esforços no sentido de distinguir e enquadrar concetualmente um

conjunto de características dos contextos pré-escolares que possam ser aceites como indicadores da sua qualidade geral (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009). Deste modo, e assumindo-se o quadro conceitual de que o desenvolvimento da criança é resultado dos processos interativos, progressivamente mais complexos, entre a criança e os diferentes ecossistemas onde se insere (Bronfenbrenner & Morris, 1998), tem-se assistido à conceitualização de dois tipos de variáveis fundamentais: variáveis de estrutura e variáveis de processo, que não são vistas (nem podem ser) de forma isolada, já que interagem de forma dinâmica, continuada e recíproca (Bairrão, 1998; Hamre & Pianta, 2007; Leal et al., 2009).

As variáveis de processo dizem respeito aos aspetos interativos que decorrem em determinado contexto, ou seja, referem-se às interações que as crianças estabelecem com os adultos, com os seus iguais e com os materiais. Por conseguinte, a qualidade do processo refere-se à qualidade das interações, o que é particularmente importante porque é nas salas com maior qualidade ao nível do processo que se verificam maiores ganhos académicos e sociais para as crianças (Pianta et al., 2005). Estes resultados estão em consonância com o postulado teórico que afirma que as interações recíprocas, frequentes e duradouras, apelidadas de processos proximais, são uma das principais formas de promoção do desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Ainda no que respeita as variáveis de processo, importa acrescentar que, por exemplo Pianta e colaboradores (2005) referem que o conceito amplo de qualidade de processo pode ser descrito com base em três domínios distintos mas inter-relacionados: (1) apoio emocional, uma sala de aula onde existe um ambiente positivo fornece às crianças entusiasmo e encorajamento para a aprendizagem, limitando os sentimentos emocionais negativos (Curby et al. 2009a); (2) a organização da sala, pois facilita a ordem e o estabelecimento de rotinas o que leva a que os professores consigam antecipar os comportamentos e interrupções problemáticas, possibilita a existência de transições suaves e incentiva as crianças a explorarem uma variedade de atividades em sala de aula (Curby et al., 2009a); (3) apoio instrucional, inclui o tipo/frequência de feedback e estratégias que promovem o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, é nas salas de aula que oferecem altos níveis de apoio instrucional que o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças é promovido.

Por sua vez, as variáveis de estrutura consideram os aspetos estáveis do contexto e são relativos às características físicas e ambientais, bem como às características pessoais dos indivíduos que atuam nestes contextos, nomeadamente ao nível dos seus valores,

atitudes e crenças (Bairrão, 1998; Leal et al., 2009). Num relatório do National Institute of Early Education Research (NIEER), reconhecido nacionalmente nos Estados Unidos da América, denominado de National State of Pre-School Yearbook (2016) que se destina a informar sobre as melhores práticas de qualidade para os ambientes de educação pré-escolar, classificaram a qualidade geral com base no número de aspetos estruturais que foram atendidos através de regulações estatais. Estes padrões de qualidade incluíam especificações relacionadas com o educador (e.g. habilitações académicas, formações) e o programa (e.g. tamanho da turma, rácio professor-criança). Neste seguimento, a NIEER (2016) estipula que o educador deve ter habilitações académicas ao nível do bacharelato, uma especialização em práticas de educação pré-escolar e participar, pelo menos, 15 horas por ano em formações em serviço. No que respeita ao programa, é enfatizado que devem existir menos de 20 crianças em sala de aula e que o rácio educador-criança deve ser de 10 crianças por cada membro da equipa, ou mais reduzido.

Ambos os tipos de variáveis, estruturais e processuais, concorrem para a qualidade do contexto. Por exemplo, Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar e Nunes (2009) concluíram que os ambientes educativos com melhores índices de qualidade estrutural tendem a apresentar melhores resultados relativos a características de processo. Todavia, apesar das variáveis de estrutura serem determinantes para a qualidade de um contexto, não a determinam. São as interações que desencadeiam um maior impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que traduz a importância das variáveis de processo na qualidade (Bairrão, 1998; Hamre & Pianta, 2007; Leal et al., 2009).

Com base nestes pressupostos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) identificou cinco alavancas políticas de incentivo à qualidade (2012) e são as seguintes: (1) estabelecimento de metas e regulamentos de qualidade; (2) desenvolvimento e implementação de currículos e padrões de aprendizagem (defendendo que um currículo que integra a abordagem académica e a abordagem mais abrangente centrada na criança contribui para a existência de uma sala de pré-escolar com maior qualidade); (3) aperfeiçoamento das qualificações, da formação e das condições de trabalho; (4) envolvimento das famílias e das comunidades; e (5) realização de recolha de dados, investigação e monitorização.

Ainda com base na distinção apresentada, no que respeita as variáveis de processo e as de estrutura, importa apresentar as diferentes dimensões, descritas por Harms (1991 cit. in Bairrão, 1998), para obter uma medida da qualidade geral:

- segurança, no que respeita o espaço e a utilização de materiais, bem como a existência de planos e treino de pessoal para intervenções de emergência;
- saúde, preconizando práticas adequadas ao nível da alimentação, sono e higiene;
- organização do espaço físico, existência de espaço tanto no interior como no exterior da sala para as rotinas, jogo e atividades de grande/pequeno grupo e individuais, organização do espaço e materiais para que possam ser utilizados de modo autónomo, existência de equipamento adequado ao tamanho das crianças e, por fim, que todos os espaços sejam de fácil supervisão visual;
- horários, que tornem possível a existência de um equilíbrio entre os diferentes tipos de atividades e consecução de transições suaves entre as mesmas, bem como um equilíbrio entre as atividades iniciadas pelo adulto e as iniciadas pela criança;
- interação e supervisão, indicando que as expectativas deverão ser apropriadas à idade das crianças e que deve existir estimulação ao nível da linguagem e do raciocínio, apoio emocional e competências para lidar com os comportamentos perturbadores;
- currículo/atividades, recomendando a existência de variedade de atividades, utilização das rotinas para a aprendizagem, adequação à idade e às necessidades individuais das crianças;
- envolvimento dos pais, através de troca de informação com os mesmos (acerca de regras, objetivos e das atividades do jardim) e da sua participação nas atividades;
- apoio profissional, ao nível da orientação do trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional;
- administração, através da consecução de legislação referente às crianças e aos profissionais, da existência de avaliação periódica da equipa, e obtenção de uma comunicação aberta entre a administração, equipa e pais, bem como a inclusão dos pais e da equipa na avaliação e nas tomadas de decisão.

Estas dimensões orientaram o desenvolvimento de um dos instrumentos mais amplamente utilizados para avaliação da qualidade global, a *Early Childhood Environment Rating Scale* – ECERS (Harms, Clifford & Cryer, 2008). A ECERS-R é um instrumento observacional que incide sobre a qualidade do dia-a-dia das salas de aula de

educação pré-escolar ao nível do ambiente, atividades e interações (Harms & Clifford, 1998). Está organizada em sete subescalas, compostas por um total de 43 itens: Espaço e Mobiliário; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e pessoal (Harms, Clifford & Cryer, 2008). Desta forma, a escala analisa a qualidade do ambiente em EPE de um modo alargado já que inclui as características de natureza estrutural (por exemplo, aspetos do espaço físico, equipamento e organização dos recursos) e as de natureza processual (qualidade e quantidade das interações pessoais existentes) (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

2.1.1. Práticas Desenvolvementalmente Adequadas

A forma como a qualidade em EPE é atualmente entendida, definida e monitorizada advém da aceitação do ponto de vista de que os contextos sociais e culturais têm influência no comportamento, pensamento, adaptação das crianças e nas relações sociais que estabelecem (Woodhead, 2006). Assim, a National Association for the Education of Young Children (NAEYC) define que um programa de qualidade é aquele que consegue garantir um ambiente seguro e educativo, impulsionador do desenvolvimento físico, emocional, social, estético, intelectual e da linguagem das crianças, não descurando as necessidades e preferências das suas famílias (NAEYC, 1998).

Neste seguimento, a NAEYC recomenda um conjunto de princípios e diretrizes para a implementação do que intitulou de *práticas desenvolvementalmente adequadas* em EPE, ou seja, recomenda um conjunto de práticas que contribuam para o desenvolvimento global da criança (NAEYC, 1998). Importa ter em consideração estas práticas por terem conseguido obter um largo consenso e serem utilizadas recorrentemente, por exemplo como apoio para a elaboração e reformulação de instrumentos de avaliação da qualidade em contextos de EPE (e.g. Harms, Clifford & Cryer, 1998) ou como quadro de referência para tomadas de decisões conjuntas (e.g. International Reading Association & NAEYC, 1998).

As linhas orientadoras para a determinação das *práticas desenvolvementalmente adequadas* estão organizadas em cinco direções essenciais: criar uma comunidade interessada de aprendizes, ensinar de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem, construir um currículo apropriado, avaliar o desenvolvimento e

aprendizagem das crianças e estabelecer relações recíprocas com as famílias das crianças (NAEYC, 1998).

Os profissionais assumem um papel de relevo para a implementação e promoção de níveis elevados de qualidade. Desta forma, segundo a NAEYC (1998) as *práticas desenvolvimentalmente adequadas* resultam do processo através do qual os educadores têm em consideração no seu trabalho com as crianças as três dimensões de informação e conhecimento que se seguem: *conhecer as fases de desenvolvimento das crianças*, o que resultará numa adequação por parte do educador das suas expectativas às idades e capacidades das crianças bem como ser capaz de definir estratégias promotoras de desenvolvimento e aprendizagem do grupo; *conhecer as necessidades, forças e interesses de cada criança do grupo*, de facto ao conhecer cada criança o educador conseguirá responder às suas diferenças individuais e ajustar os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento de cada uma, para a sua concretização é necessário observar e trocar informações com a família; *conhecer e compreender os contextos sociais e culturais de cada criança*, é imprescindível que o educador tenha em consideração, conheça e respeite os valores, expectativas e convenções linguísticas e comportamentais das crianças do grupo para que estes obtenham aprendizagens significativas (NAYEC, 2009). Para além destes aspetos, reforça-se que a intervenção educativa deverá ser assente em conhecimentos teóricos e empíricos, não no acaso ou em suposições de como as crianças aprendem e se desenvolvem (NAYEC, 2009).

Assim, é de interesse identificar os doze princípios que formam uma base sólida para garantir um atendimento de qualidade às crianças em idades precoces, nomeadamente: (1) todas as áreas de desenvolvimento das crianças (físico, social, emocional e cognitivo) são importantes e estão interligadas, influenciando-se mutuamente; (2) o desenvolvimento ocorre de forma sequencial e relativamente ordenada; (3) o desenvolvimento e aprendizagem variam de criança para criança; (4) a interação contínua e dinâmica entre a maturação biológica e as vivências de cada criança resulta na sua aprendizagem e desenvolvimento; (5) as experiências precoces têm efeitos profundos no modo como as crianças se desenvolvem e aprendem, existindo momentos fundamentais para as promover; (6) o desenvolvimento é realizado no sentido de uma maior complexificação, organização e internalização; (7) a potencialidade ao nível do desenvolvimento das crianças é melhor conseguida quando estabelecem relações seguras e consistentes com os educadores e têm oportunidades para estabelecerem relações positivas com os seus pares; (8) os diversos contextos sociais e culturais nos quais as

crianças estão inseridas têm profunda e direta influência no desenvolvimento e aprendizagem destes; (9) as crianças aprendem de variadas maneiras, assim é crucial que que os educadores sejam detentores de um leque vasto de estratégias e interações que consigam suportar, desenvolver e enriquecer as suas aprendizagens; (10) o jogo assume uma relevância ímpar por se considerar como o principal meio para o desenvolvimento da autorregulação, da linguagem, cognição e das competências sociais das crianças; (11) o desenvolvimento e a aprendizagem progridem na sua máxima força quando as crianças são desafiadas a alcançar um nível superior do seu estado atual e têm oportunidades para testar na prática as novas aprendizagens adquiridas; (12) as experiências das crianças moldam a forma como elas se motivam e abordam a aprendizagem, bem como a sua persistência, iniciativa e flexibilidade (NAEYC, 2009).

Importa atentar que a complexidade inerente à vida de cada criança, bem como o conjunto de relações e influências que ocorrem no seio de uma comunidade não é de fácil abrangência para qualquer conceptualização de práticas adequadas (Woodhead, 2006). Deste modo e de forma a amenizar a limitação normativa, universal e natural a que se pode associar o termo *desenvolvimentalmente adequadas*, Woodhead (2006) sugere como alternativa ou complemento o termo *contextualmente adequado*.

O conjunto de pessoas (e.g. pais, educadores, irmãos e colegas) que estabelecem relações íntimas com as crianças constituem a componente mais significativa no seu desenvolvimento e dão sentido e direção às suas experiências (Woodhead, 2006). Oliveira-Formosinho e Araújo (p. 84, 2004) corroboram este pressuposto e afirmam que a qualidade em EPE depende dos diversos interlocutores desse contexto (como os educadores), definindo-a como um “processo em progresso”. Os processos de desenvolvimento das crianças são, assim, conceptualizados como resultado da ação humana mediado por complexos sistemas de crenças (Woodhead, 2006), colocando em evidência a pertinência de ter em consideração a perspetiva dos educadores. A investigação sobre a qualidade conforme perspetivada pelos educadores é ainda diminuta (Barros & Leal, 2015), no entanto, é importante atender aos estudos existentes acerca da temática para que seja potenciada a construção de um olhar mais democrático, contextual e compreensivo acerca da qualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Por conseguinte, seguem algumas considerações teóricas sobre as perspetivas dos educadores de infância sobre qualidade em EPE.

2.2. A perspectiva dos educadores de infância sobre qualidade em Educação Pré-Escolar

Nas salas de atividades, os educadores e as crianças são os principais componentes do processo de ensino e aprendizagem (Jin, 2011). As práticas dos educadores são reflexo das suas crenças e perceções e, por sua vez, as práticas veiculadas têm um impacto significativo no rendimento e aprendizagem das crianças (Kember, 1998). Dar voz aos educadores parece, assim, fundamental para que se consiga compreender as suas práticas, opções e conceções, bem como o conceito de qualidade. De facto, alguns autores têm incidido a sua investigação nas perceções dos educadores por as considerarem fatores de qualidade no contexto educativo (Fennema & Loef Franke, 1992; Jacobs, Yoshida, Stigler & Fernandez, 1997; Thompson, 1992).

Relembra-se que conceito de qualidade foi definido como subjetivo, dinâmico e relativo em que a definição dos critérios e procedimentos de uma avaliação da qualidade pode ocorrer segundo várias perspetivas ou entendimentos (Woodhead, 1996) que, inevitavelmente, deverão ser cruzadas entre si. Aquando a reflexão acerca da perspetiva do educador dever-se-á ter em consideração que esta é resultado, também, de decisões políticas, dados de investigação, teorias correntes, cultura envolvente e, principalmente, de cada criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.84).

Nesta linha de raciocínio importa refletir mais especificamente acerca das investigações que foram desenvolvidas relativamente às perspetivas dos educadores de infância, salientando-se o diminuto número de investigações neste âmbito.

Dois dos estudos que aqui vão ser apresentados datam o ano de 2003, sendo que o primeiro, desenvolvido no Canadá por Johnson (2003), recaiu nas perspetivas dos pais e equipas educativas sobre EPE. Os resultados demonstraram que os participantes elencavam como indicadores mais importantes nos programas de EPE e consequentemente nas práticas a seguir o desenvolvimento de competências sociais e de linguagem das crianças. No entanto, os educadores valorizavam mais as características estruturais, quando comparadas com as características processuais. O segundo estudo, realizado por Einarsdóttir (2003), na Islândia, através de um *focus* grupo que pretendia verificar de que modo os educadores, formadores de educadores, diretores de programas de EPE e consultores externos perspetivavam a EPE, concluiu que as brincadeiras e o proporcionar atividades criativas aos alunos era o seu principal papel, sendo a sua consecução reflexo da qualidade dos programas.

Em 2004, Ceglowski, no Minnesota, veicula uma investigação com o objetivo de avaliar o modo como os diversos intervenientes dos contextos de EPE (pais, educadores, decisores políticos e administradores de estabelecimentos deste cariz) perspetivam a sua qualidade. Segundo a perspetiva dos educadores, concluiu-se que os contextos de boa qualidade são aqueles que proporcionam ambientes de aprendizagem estruturados, bem equipados, seguros e detentores de experiências culturalmente significativas, em que a família assume um lugar de especial relevo e por esse motivo são estabelecidas relações muito próximas e positivas.

Por sua vez, Lee e Walsh (2005), nos Estados Unidos da América, analisam especificamente a natureza dos valores culturais referentes às definições de EPE, com especial enfoque em aspetos de qualidade, recorrendo a entrevistas semiestruturadas. Neste âmbito, as práticas mais valorizadas são as que promovem a autonomia e independência das crianças bem como as que garantem segurança e saúde. No que respeita às estratégias mais valorizadas para a efetiva aprendizagem das crianças, estas incidem especificamente nas interações, momentos de brincadeira e nas atividades com materiais estimulantes. Neste seguimento, verificou-se que todos os participantes identificaram como práticas menos adequadas as atividades com fichas de trabalho, momentos de grande grupo, tempos de espera entre atividades e momentos sem envolvimento ativo por parte das crianças. Ao nível da qualidade, a estrutura do ambiente físico é identificada como a principal determinante neste domínio.

Decorria o ano de 2006 quando Mahony e Hayes (2006), na Irlanda, desenvolvem uma investigação com base nas diferentes perspetivas existentes (pais, educadores, crianças, políticos e especialistas) com o intuito de avaliar a qualidade em EPE segundo as mesmas. Neste domínio os resultados demonstraram que os educadores nomearam como indicadores mais significativos de qualidade em ambiente de EPE os relativos à segurança, adequação do equipamento e formação inicial dos educadores, ou seja, valorizaram indicadores mais relacionados com características estruturais. Em contrapartida, identificaram como indicadores relacionados com um ambiente de baixa qualidade a falta de equipamentos e instalações, um ambiente de relações sociais negativas, a inexperiência dos funcionários e a consecução de práticas pobres e inadequadas ao nível da saúde e da segurança da criança. Ainda no que concerne às práticas, importa referir que poucos participantes referiram um ambiente de alta qualidade caracterizado por interações positivas e calorosas.

Harris, Thompson e Norris (2007) analisaram, também, múltiplas perspectivas sobre a qualidade em EPE (educadores, pais, diretores de instituições de EPE e decisores políticos) e, segundo a perspectiva dos educadores, verificaram que os indicadores mais valorizados para o incremento da qualidade em contexto de EPE e fundamentais para facilitar o desenvolvimento social e emocional da criança, são os relacionados com o estabelecimento de interações positivas, responsivas, calorosas e divertidas que se desenvolvem entre o adulto e a criança.

Ho (2008), em Hong Kong, debruçou-se sob a qualidade em contexto pré-escolar segundo diversas perspectivas, nomeadamente dos decisores políticos, diretores, educadores, auxiliares e pais. Os resultados mostram que quatro grandes temas são alvo de especial enfoque e, consequentemente são os que os participantes mais valorizam na qualidade em EPE, nomeadamente: motivação para a aprendizagem e a eficácia, por se considerar que um bom programa deve proporcionar experiências de aprendizagem agradáveis e com base nas necessidades e interesses de cada criança; as relações entre os adultos e as crianças, que devem ser estreitas e íntimas; a comunicação entre educadores e os pais relatando-se que todos os intervenientes, consistentemente, devem veicular esforços para manter a comunicação com a família através de vários canais, tais como dias abertos, reuniões de pais, boletins informativos e telefonemas; e por último mas não menos importante, o apoio à família, considerando-o como parte integrante das suas responsabilidades.

Mais recentemente, Broström, Johanson, Sandberg e Frokjoer (2012) realizaram um estudo que pretendia examinar como os educadores na Suécia e na Dinamarca percebem a aprendizagem das crianças no pré-escolar. Os resultados demonstraram que, segundo a perspectiva dos educadores, a promoção de competências sociais e as atividades e situações iniciadas pelas crianças são a chave para a aprendizagem. As atividades criativas e de leitura/escrita a par com o tempo de roda são os momentos relatados como menos significativos para o desenvolvimento das crianças, por parte dos intervenientes.

Em Portugal, nos últimos anos, alguns estudos têm incidido sobre a qualidade em EPE, e, em particular, preconizado que é necessário compreender as perceções de qualidade dos educadores sobre este contexto (e.g., Pinto, Pessanha & Aguiar, 2013). No entanto, a investigação continua a ser muito diminuta, sendo apenas aqui apresentado o estudo desenvolvido no âmbito do The European Childcare and Education (ECCE) Study Group (1997) que, no que respeita especificamente os educadores, concluiu que os

aspectos mais importantes dos programas de EPE, segundo os mesmos, se relacionam com a formação e competência dos educadores, a existência de materiais apropriados e a consecução de tarefas organizacionais relacionadas com o cuidado.

Com base na aceitação de que um programa educativo é uma intervenção social, cujo sucesso depende das características particulares e das relações estabelecidas entre crianças, professores e comunidades, durante um período de tempo prolongado, coloca em evidência que para o estudo e compreensão destes contextos educativos é premente proceder à integração da perspectiva desenvolvimental e da perspectiva sociocultural (Woodhead, 2006). Se até então, na presente dissertação, o foco foi a reflexão acerca do conceito de qualidade e a perspectiva dos educadores acerca da mesma, bem como o seu impacto no desenvolvimento das crianças e as práticas educativas que o promovem, parece agora importante apresentar um breve caracterização acerca da história e políticas educativas da educação pré-escolar em Portugal. Por certo, a cultura, contextos e práticas para a infância são socialmente construídas e o modo como as crianças aprendem, comunicam, agem e sentem é veiculado pelas relações sociais que ocorrem no contexto de uma determinada cultura (Woodhead, 2006).

2.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal

Até à “revolução dos cravos” de 1974, que restaurou a democracia, não existia um reconhecimento da importância da educação de infância em Portugal, entregando-se a responsabilidade pelo seu desenvolvimento ao setor privado, sem qualquer regulamentação estatal (Vasconcelos, 2000). É a partir deste momento que se começaram a verificar mudanças profundas de caráter social e político no panorama nacional, e a nível internacional, o que teve repercussões na forma como as estruturas governamentais portuguesas se debruçaram na educação em geral e na educação pré-escolar em particular.

Em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo a educação pré-escolar em Portugal passa a ser definitivamente enquadrada no sistema. Decorria o ano de 1994, quando João Formosinho a pedido do Conselho Nacional de Educação emite um parecer acerca da Educação do Pré-Escolar em Portugal, que evidenciava a fragmentação dos serviços por vários ministérios, chamava a atenção para a inexistência de uma transição eficaz para o primeiro ciclo do ensino básico, colocava em relevo a

predominância das funções assistenciais sobre as educativas e realçava as diferenças salariais e de condições de trabalho entre os educadores de infância (Formosinho, como citado em Vasconcelos, 2000). Ora, este parecer foi muito bem aceite pela opinião pública, e a conjuntura nacional guiou a educação pré-escolar para a ribalta tornando-a motivo de interesse nacional e passando a estar incluída no debate público e na agenda política (Vasconcelos, 2000).

Em 1996, a educação pré-escolar (a par da educação em geral) foi afirmada como uma prioridade nacional (Ministério da Educação, 1996; 1998), tendo para o efeito sido elaborado um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Formosinho e Vasconcelos, 1996) que deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (ME, 1996), a fim de transmitir orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Em 1997, com base no supracitado, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), definindo este nível de educação como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

No mesmo período, na década de 90, foi desenvolvido um estudo internacional em que Portugal participou, denominado “Estudo Internacional Sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar” (1998), que de entre as suas principais conclusões, inferiu que a qualidade dos jardins-de-infância em Portugal era apenas suficiente, que os educadores de infância portugueses demonstravam enormes dificuldades em especificar o currículo por eles seguido e que os projetos educativos desenvolvidos pelas diferentes escolas eram mais resultado de exigências governamentais do que propriamente de uma estratégia-chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que atuavam (Bairrão, 1998).

É no âmbito da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) que (1) se cria uma rede nacional de educação pré-escolar, integrando uma rede pública e uma rede privada com e sem fins lucrativos; (2) consagra-se o direito de participação das famílias na elaboração dos projetos educativos; (3) determinam-se as condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar e as condições de enquadramento de apoio financeiro; (4) é transmitida orientação oficial acerca das características físicas dos jardins-de-infância (qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais); (5) e a educação destes anos prévios à escolaridade básica passam a ser também da responsabilidade do Estado (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Desta forma, pretendia-se garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97), acautelando a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado de forma a proporcionar a oportunidade de desenvolverem a sua autonomia, integração, socialização e desenvolvimento intelectual.

A partir da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), outras medidas importantes no sentido de melhoria do ensino pré-escolar em Portugal foram tomadas. Destaca-se, em 2001, a definição do Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância (Direção-Geral, 2001, decreto-lei n. 240/2001), que instituiu a exigência do grau universitário para todos os educadores, e dos Perfis de desempenho específicos de qualificação para os mesmos (Direção-Geral, 2001, decreto-lei n. 241/2001), estabelecendo-se, deste modo, as competências que estes profissionais deverão possuir. Em 2009, é consagrada a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos cinco anos (Lei 85/2009, de 27 de agosto), que posteriormente é revista, passando a ser instituída a universalidade de acesso para as crianças a partir dos quatro anos (Lei 65/2015, de 3 de julho).

Com o intuito da educação pré-escolar passar a ter uma função educativa e social foram publicadas as “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*” (OCEPE). As OCEPE são, também, emanadas pelo Ministério da Educação por se ter verificado a necessidade de encontrar medidas que garantissem o controlo da qualidade do trabalho da educação pré-escolar em Portugal (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.114) em virtude do reconhecimento que a qualidade dos contextos educativos era quase exclusivamente dependente de ações individuais e não de um sistema educativo português coerente. O conteúdo do presente documento está em consonância com os princípios e finalidades de aprendizagem com pendor socioconstrutivista (Hohmann & Weikart, 2002), estabelecendo para o país o mesmo tipo de conceção curricular assumida em muitos outros países (OCDE, 2001, 2006). Este diploma, partindo do princípio geral e dos objetivos pedagógicos enunciados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, passa a ser utilizado como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. Por conseguinte, as Orientações Curriculares acabaram por se transformar num documento-chave para a educação pré-escolar em Portugal e tiveram um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos educadores de infância mais jovens, pois encontraram aí um trilho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas (Dionísio & Pereira, 2006).

Deste modo importa apresentar sucintamente as características globais das OCEPE. As OCEPE acentuam a relevância da consecução de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, e salienta que o educador deve ser o protagonista no planeamento do seu trabalho, na avaliação do processo e dos seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (ME, 1997, p.18).

Segundo o seu enunciado (ME, 1997, p. 25-28), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. (1) Observar para que exista uma adequação do processo educativo; (2) planear de acordo com o conhecimento holístico adquirido pelos educadores (após observação) acerca de cada criança e do grupo; (3) agir, ou seja, concretizar na ação as intenções educativas; (4) avaliar o processo e os seus efeitos; (5) comunicar e articular com os colegas, auxiliares, pais e agentes da comunidade de modo a preconizarem um trabalho transdisciplinar e promoverem a continuidade educativa, bem como a transição para a escolaridade obrigatória.

Defende-se, portanto, que o desenvolvimento curricular, cujo principal intérprete é o educador, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade e a intencionalidade educativa (ME, 1997, p.14). As áreas de conteúdo, tidas como veementes na organização dos contextos e no planeamento e avaliação das oportunidades de aprendizagens, organizam-se em três grandes áreas, nomeadamente: a área de Formação Pessoal e Social; a área da Expressão/Comunicação, que compreende três domínios como o domínio das expressões com diferentes vertentes (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática; por último, a área do Conhecimento do Mundo.

Os fundamentos que subjazem as Orientações Curriculares e que deverão ser articulados entre si evidenciam a indissociabilidade do desenvolvimento da criança e da aprendizagem, onde a criança é encarada também como um sujeito do processo educativo, que deverá ser tida em consideração e parte integrante da mesma. Reforça-se, na mesma medida, que é imprescindível a existência de uma articulação entre as diferentes áreas do saber e a consecução de uma pedagogia diferenciada pela exigência de resposta a todas as crianças (ME, 1997, p. 14).

Este documento preconiza, assim, *“uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças [...]*

[incluindo] a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (ME, 1997, p. 13). Por conseguinte, não são estabelecidos conteúdos nem objetivos específicos, ou seja, tais orientações não podem ser entendidas nem veiculadas como um currículo, no sentido formal.

Dois anos após a definição deste currículo, apenas 37% dos educadores de infância tinham conhecimento da sua existência (Cardoso, 1999) e, mais recentemente, Pereira e Viana (2003) demonstraram que muitos educadores ainda não sabiam como operacionalizar estas orientações. Principalmente, por fatores inerentes às próprias características do documento, particularmente devido à falta de conhecimento teórico inerente ao documento oficial ou por falta de recursos de diagnóstico e de avaliação.

No entanto, importa ressaltar que as OCEPE vieram dar maior visibilidade à educação pré-escolar e, em certa medida, trouxeram uma determinada dignificação social ao papel dos educadores, enquanto profissionais, assim como à sua função educativa (Serra, 2004, p.69). Ao constituir um quadro de referência para todos os educadores de infância, as orientações curriculares pretendem contribuir para promover a melhoria da qualidade da educação pré-escolar (ME, 1997, p.129).

Recentemente, a Direção-Geral da Educação promoveu, num primeiro momento, o estudo intitulado de “Caraterização dos Contextos de Educação Pré-escolar” (2006) e, num segundo, o Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na educação pré-escolar (2014) denominado, também, de “Caraterização dos Contextos de Educação Pré-escolar”. Assim parece pertinente incidir a reflexão, especificamente, no último estudo concretizado por permitir apresentar uma breve caraterização dos contextos de educação pré-escolar em Portugal, embora e quando conveniente se apresente alguns resultados de 2006.

O Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na educação pré-escolar (2014) foi realizado com dois grandes objetivos, nomeadamente: (1) a avaliação da implementação das OCEPE e outros documentos editados neste âmbito pelo Ministério da Educação e Ciência, bem como a avaliação da qualidade na educação pré-escolar e, por outro lado, (2) a caraterização dos contextos de educação pré-escolar (DGE, 2014).

No que concerne, especificamente, os resultados, estes evidenciaram que a maioria das salas dos jardins-de-infância têm entre 16 e 25 crianças, sendo a média de 19 crianças por sala. A maioria das equipas de profissionais que colaboram neste âmbito é constituída em média por três elementos (embora exista uma grande heterogeneidade de

situações). Foi possível verificar, também, que os educadores são predominantemente do sexo feminino (98,9%), com uma média de idades de 48 anos, em que a grande maioria são licenciados e relatam ter recebido formação nos últimos dois anos. No entanto, ressaltam que sentem necessidade de formação em todas as áreas/domínios da OCEPE (como já tinha sido identificado em 2006). Especificamente, no que respeita as OCEPE, os educadores percecionam-se como sendo detentores de um bom conhecimento acerca das OCEPE e realizam uma avaliação positiva das mesmas realçando a sua pertinência, relevância e abrangência. Todavia, consideram como aspetos menos positivos, a falta de informações relativamente aos objetivos e estratégias que deverão utilizar para fomentar a articulação com o 1º ciclo e a avaliação na educação pré-escolar, bem como a falta de orientações mais concretas ao nível dos materiais, recursos e atividades a explorar nas salas (Ministério da Educação, 2014).

Dezanove anos após a sua publicação, o documento oficial das OCEPE é revisto e atualizado com a finalidade de o tornar mais operacional e facilitar a sua utilização por parte dos educadores (Ministério da Educação, 2016).

Deste modo, a estrutura global foi reformulada, principalmente no que respeita as áreas de conteúdo, introduzindo aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão. As principais novidades incidiram, especificamente, na criação de um novo domínio da Educação Física (no documento de 1997 apenas se referia a expressão motora) e da Educação Artística referindo-se mais especificamente às Artes Visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança (em oposição ao anteriormente veiculado que incidia apenas na expressão dramática, plástica e musical).

O modo como a avaliação deverá ser concretizada por parte dos educadores é, também, um dos principais focos desta revisão, realçando-se que *“a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos”* (ME, 2016, p.17). Assim, a avaliação deverá incidir nos progressos de cada criança, em que para o efeito é expectável que se realize uma comparação de cada criança consigo própria para que se consiga percecionar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo, o que a nível prático poderá ser consultado, por exemplo, através da *“construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo”* (ME, 2016, p. 20).

Na presente dissertação assume-se a qualidade como subjetiva, dinâmica e relativa. Para a sua compreensão é premente que seja captada a perspetiva dos múltiplos intervenientes do contexto de EPE – o conceito terá significados diferentes para indivíduos diferentes, em diferentes lugares e em diferentes momentos do tempo. Todavia, as investigações neste domínio têm incidido, maioritariamente, na perspetiva do investigador (*perspetiva orientada de cima para baixo*) o que acarreta uma concetualização da qualidade limitada e restrita (Katz, 1992). Existe, de facto, muito pouca investigação que tem considerado a qualidade conforme perspetivada pelos educadores e pelas crianças (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Ainda assim, é uma temática contemporânea que continua a despoletar o interesse e preocupação a nível internacional e nacional (e.g. OCDE, 2014). No que respeita Portugal, essa atenção tem sido visível de várias formas, principalmente, através da publicação das OCEPE (1997, 2016) e dos estudos realizados por encomenda do Ministério da Educação (2006, 2014). Não obstante a esta preocupação, o certo é que a investigação em Portugal sobre a forma como os educadores perspetivam a qualidade em educação pré-escolar é extremamente diminuta. De forma a dar resposta a esta necessidade e na tentativa de apresentar um olhar mais diversificado, holístico e compreensivo sobre qualidade em EPE o foco do presente trabalho será, assim, a apresentação do ponto de vista das educadoras Portuguesas sobre práticas de qualidade em EPE.

III. Estudo empírico

3.1. Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo explorar as ideias e os pontos de vista dos educadores portugueses do pré-escolar sobre as práticas que caracterizam uma sala de qualidade. Para a sua concretização, optou-se por recorrer à metodologia Q. As razões para esta escolha foram várias:

Em 2015, uma estudante de mestrado em Psicologia desenvolveu um trabalho que tinha como objetivo analisar a perspetiva de uma educadora de infância sobre a importância de um conjunto de práticas desenvolvidas no seu trabalho com o grupo em contexto de EPE (Dias, 2015). Nesse estudo, foi construído um conjunto de itens estímulo (Q-sort) com base na já referida Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition – ECERS-R (cf. capítulo 1). A seleção desta escala como quadro de referência para a construção destes itens foi devida ao facto da ECERS ter como referência as noções atuais de práticas desenvolvimentalmente adequadas (NAYEC, 1997) e estar de acordo com os princípios gerais das OCEPE (Bairrão, 2006).

Para além da adequação dos itens estímulo para a sua utilização em contexto português, refira-se ainda o pragmatismo da metodologia, por permitir conciliar conteúdos de natureza subjetiva com uma sistematização apoiada em métodos de natureza quantitativa.

Uma investigadora da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, mostrou interesse em colaborar na presente investigação. Assim, o Q-sort construído por Dias (2015) foi revisto em conjunto com a investigadora Finlandesa com o objetivo de o adequar à realidade dos dois países. Pretendeu-se comparar as perspetivas de educadores de infância dos dois países sobre práticas educativas de qualidade. Assim, o Q-sort utilizado no presente estudo foi também utilizado com educadores Finlandeses. Todavia, não foi possível finalizar este processo em parceria com a Finlândia em tempo útil para a apresentação desta dissertação. Por esse motivo, não será aqui realizada a comparação entre as perspetivas das educadoras dos dois países sobre práticas de qualidade em contexto de EPE.

3.2. Introdução à Metodologia Q

A metodologia Q foi desenvolvida por William Stephenson e citada pela primeira vez em 1935 sob a forma de uma carta à revista *Nature* (Watts & Stenner, 2012), contudo, só em 1953 é que foi descrita pelo autor. A presente metodologia fornece a base para o estudo sistemático da subjetividade, ou seja, das crenças, opiniões, atitudes e dos pontos de vista de um conjunto de indivíduos acerca de determinada temática (Brown, 1993; McKeown & Thomas, 1988). De facto, a premissa fundamental da metodologia situa a subjetividade na informação que o sujeito comunica num dado momento. A metodologia permite operacionalizar essa comunicação e analisá-la sistematicamente (Stephenson, cit in. Exel & Graff, 2005).

Assim, a metodologia Q é tanto uma forma de recolha de dados como de análise de dados que tem como finalidade a classificação dos indivíduos em grupos, com base nas suas ideias sobre o tema em estudo (Schlinger, 1969). De acordo com Donner (2001), Q difere dos métodos mais tradicionais pela maneira única e rica com que conjuga as abordagens qualitativas e quantitativas. Compartilhando com as metodologias qualitativas o objetivo de explorar de forma aprofundada a opinião dos sujeitos sobre a temática em estudo e com as quantitativas as técnicas estatísticas, utilizadas para relevar a estrutura dos pontos de vista (estrutura que também poderá ser obtida através de métodos qualitativos).

Desta forma, os resultados de um estudo deste cariz podem ser utilizados para descrever uma população de pontos de vista mas nunca uma população de indivíduos, o que leva a considerar que Q pode ser muito útil para a exploração de gostos, preferências, sentimentos, motivações e objetivos, ou seja, as variáveis que têm uma enorme influência no comportamento humano (Exel & Graff, 2005).

Por se considerar que não é uma metodologia frequentemente utilizada nos estudos conduzidos em Portugal (Gamelas, 2010), serão adiante descritos os procedimentos utilizados.

A metodologia Q consiste num processo de escolha forçada, através do qual os participantes são convidados a distribuírem ideias relativas a um determinado tema ao longo de um contínuo de importância, que pode ir, por exemplo, de discordo totalmente a concordo totalmente (Schlinger, 1969). Estes itens são designados por Amostra Q (Q-sample ou Q-set) e a sua escolha é realizada a partir de um conjunto de ideias e perspetivas alargadas relacionadas com o tema em estudo, denominado Universo de Ideias (Gamelas,

2010) ou *Concourse Theory* (Brown, 1993). O Universo de Ideias refere-se à recolha de todo o conjunto de afirmações, opiniões e conceitos pessoais acerca de determinado tema, que pode ser obtido com recurso a diferentes fontes, tais como entrevistas, observações, literatura em geral ou científica, jornais e revistas (Brown, 1993; Exel & Graff, 2005).

A partir deste conjunto alargado, que deverá abarcar todas as dimensões sobre determinado tema, constitui-se a Amostra Q. Segundo Schlinger (1969), o número de itens escolhidos para esta amostra deve conter algumas restrições. Por um lado, os itens devem ser em abundância, para que exista estabilidade e confiabilidade estatística, por outro lado, não pode ser constituída por um grande número de afirmações para que os participantes não sejam sobrecarregados. Deste modo, a autora supracitada, tal como outros autores (e.g. Watts & Stenner, 2012), recomenda que a quantidade de itens varie entre 55 e 75, considerando este o intervalo ideal. Para além disso, o número de afirmações deverá variar também em função do tema em estudo, dos objetivos em causa e do tempo que o participante precisará despender para refletir e organizar todos os itens.

O conjunto de indivíduos que participam nesta metodologia denomina-se Amostra P (*Person – Sample*). A escolha de participantes não assume um grande relevo neste tipo de metodologia quando comparado com estudos de natureza quantitativa, uma vez que nesta última é imprescindível que a amostra seja representativa de uma dada população (Watts & Stenner, 2012). Deste modo, a escolha dos participantes está fundamentalmente relacionada com os objetivos do estudo e é em função destes que o investigador deverá selecionar o número mais conveniente, tendo em consideração que o seu número não deverá ser superior ao número de itens que constitui a Amostra Q (Watts & Stenner, 2012). Alguns autores sugerem que a dimensão da Amostra P seja pensada com flexibilidade dado que um menor número de participantes permite conduzir de forma mais eficaz os procedimentos exigidos, o importante é que seja garantida a diversidade de opiniões (McKeown & Thomas, 1988; Watts & Stenner, 2012).

A técnica que envolve a *distribuição Q* (Q-sort) consiste em convidar os participantes a distribuírem os itens sobre um determinado tema, através de um processo de escolha forçada, num contínuo de importância, composto por um número pré-definido de categorias. Estas categorias formam um contínuo de valor que vai desde o menos valorizado até ao mais valorizado (e.g. anexo C). O número de categorias, os itens a serem colocados em cada categoria e o formato do contínuo são pré-definidos e opcionais em função dos objetivos do investigador. Porém, no que respeita o formato do contínuo é recomendado e mais frequentemente utilizado, o relativo à distribuição “quase normal”,

em que um menor número de itens é colocado nas extremidades e a maior parte dos itens são posicionados nas categorias centrais (McKeown & Thomas, 1988; Watts & Stenner, 2012), formato adotado no presente estudo. Assim, a metodologia Q ao requerer um processo de escolha forçada e hierarquização, permite a construção de um discurso/narrativa por parte do participante sobre o tema em estudo (Donner, 2001).

Os *Q-sorts* ou *distribuição Q* obtidos a partir de vários sujeitos são correlacionados e sujeitos a análise fatorial. Este tipo de procedimento é puramente técnico e objetivo e por isso, por vezes, é referido como a base quantitativa da metodologia (Exel & Graff, 2005). Primeiro é calculada a matriz de correlação de todos os *Q-sorts*, que irá representar o nível de acordo/desacordo entre os participantes. Posteriormente, esta matriz será sujeita a uma análise fatorial com o intuito de identificar o número de *clusters* de sujeitos que hierarquizaram as afirmações de um modo semelhante. Cada fator conseguirá captar diferentes configurações de itens que são compartilhados pelos participantes que se associam a esse fator, espelhando a sua própria construção e discurso acerca da temática em estudo. Após a extração dos fatores, é criada uma tabela que apresenta e descreve as associações de cada participante com cada um dos fatores e quanto maior for a magnitude da associação de um participante a um fator em particular, mais representativo ele é desse fator (Watts & Stenner, 2012).

Por conseguinte, a metodologia Q permite investigar a diversidade de opiniões entre os indivíduos acerca de uma dada temática, tornando possível a observação dessa subjetividade, sem recorrer à definição operacional prévia de parâmetros. A interpretação sobre a organização subjetiva demonstrada pelo sujeito é feita *à posteriori* (McKeown & Thomas, 1988).

3.3. Método

3.3.1. Amostra Q

A amostra Q, conjunto de itens-estímulo que os participantes tiveram que classificar e hierarquizar numa determinada distribuição, foi construída com base em material e documentação já existente acerca da temática em estudo, considerando-se, desta forma, uma amostra pronta (*ready-made sample*) (McKeown & Thomas, 1988).

Mais especificamente, o conjunto de itens estímulo, desenvolvidos no âmbito da dissertação de Dias (2015), foram construídos com base nos itens da ECERS-R, concretamente os relacionados com os descritores de itens correspondentes a cotações de

3 (condições mínimas), de 5 (condições boas) e de 7 (condições excelentes), os restantes foram excluídos (os descritores relativos a cotações de 1) por retratarem práticas e condições inadequadas.

A amostra Q inicial deste estudo era constituída por 87 itens que através de um processo de análise e discussão, levado a cabo por um grupo de profissionais independentes (duas psicólogas/investigadoras portuguesas com vasta experiência em observação de contextos pré-escolares; uma investigadora/docente finlandesa e três mestrandas orientadas pela mesma), deu origem à amostra Q final do presente estudo, formada por 69 itens. Este processo foi crucial para que se procedesse à eliminação das afirmações redundantes e menos pertinentes, à realização de reformulações que as tornassem mais claras e para que os itens se tornassem mais adequados à realidade Portuguesa e Finlandesa (e.g. o número total de itens foi reduzido, também, por necessidade identificada pela investigadora finlandesa, por considerar que o número de itens era demasiado extenso para as educadoras do seu país, que poderiam não ficar recetivas à elaboração do Q-sort).

Para facilitar a escolha dos itens recorreu-se às subescalas da ECERS-R, com o intuito de garantir a diversidade de aspetos de qualidade a incluir: Espaço e mobiliário com 9 itens; Rotinas/cuidados de saúde com 6 itens; Linguagem e raciocínio com 13 itens; Atividades com 20 itens; Interação com 15 itens; Estrutura do Programa com 4; Pais e pessoal com 2 itens. A versão final pode ser consultada no anexo B.

Cada item corresponde a uma afirmação que indica uma determinada prática de qualidade. Neste sentido, todas as afirmações começam com a expressão **No meu trabalho com o grupo valorizo...** (e.g. **No meu trabalho com o grupo valorizo atividades de música diárias**). Os itens foram impressos em cartões brancos (medindo aproximadamente 8cm x 4cm) e foram numerados aleatoriamente de 1 a 69.

3.3.2. Amostra P

Embora na metodologia Q as amostras P não se destinem a representar as características de uma dada população e a seleção dos participantes não assuma muita relevância, é importante que os subgrupos da população em causa estejam de algum modo representados e que o grupo de participantes inclua pessoas que tenham uma maior probabilidade de evidenciar perspetivas diferentes sobre o tema em estudo (Schlinger, 1969; Watts & Stenner, 2012).

Deste modo, a seleção da amostra foi feita com o intuito de abarcar um leque diversificado de participantes tendo em consideração as seguintes características, que à partida determinam a heterogeneidade da educação pré-escolar portuguesa: tipo de jardim-de-infância (privado sem fins lucrativos, privado com fins lucrativos e público), idade das crianças (3-5), grupo etário a cargo das educadoras (homogéneo ou heterogéneo) e localização dos estabelecimentos.

A amostra P do presente estudo é constituída por 25 educadoras, das quais 10 pertenciam a jardins-de-infância da rede pública, 7 a jardins-de-infância privados com fins lucrativos e, as restantes, 8 a jardins-de-infância sem fins lucrativos. A escolha das educadoras foi feita por conveniência. No anexo E apresentam-se as características estruturais, demográficas e profissionais, da amostra P final.

3.3.3. Condições para a recolha de dados

A maior parte dos educadores que participaram no presente estudo realizou a distribuição Q entre os meses de Setembro e Fevereiro do ano letivo 2016/2017, sendo que apenas 4 participantes o fizeram no mês de Julho do ano de 2016.

Para a administração do Q-sort foi impresso um cartaz em grandes dimensões, com o formato pretendido para a distribuição dos itens, para que os participantes pudessem distribuir os cartões de acordo com o nível de importância que atribuíam a cada prática descrita. Este cartaz orientador (anexo C) tinha o tamanho suficiente para que os participantes pudessem colocar os cartões em células individuais ao longo da distribuição (media aproximadamente 100 x 70cm). Foi, também, construído um pequeno guião que incluía as instruções a serem seguidas pela amostra P e a questão global para orientar os participantes na distribuição dos itens (**Na sua opinião, qual a importância que atribui a cada uma das práticas apresentadas na promoção da qualidade em educação pré-escolar?**), e ainda uma folha de resposta (anexo D) com o objetivo de registar o Q-sort final de cada participante.

As 25 educadoras foram convenientemente e formalmente convidadas a participar e, após aceitação, foi requerido que escolhessem o momento mais conveniente para a administração do Q-sort. As sessões tiveram lugar em pequenos escritórios, nas instituições em que desenvolviam o seu trabalho, ou em salas de atividades fora dos momentos de atividade das crianças. A única condição estabelecida e requerida era que no local escolhido para a concretização do Q-sort existisse uma mesa com tamanho suficiente para colocar o *poster* guia. Antes de se proceder à iniciação da administração,

era explicado o procedimento e as etapas que deveriam ocorrer durante a sua aplicação. As etapas referidas foram formuladas com base nas sugestões propostas por Donner (2001), e são elas: (1) ler os itens e verificar a presença dos 69 cartões; (2) rever a questão global e a forma segundo a qual os itens deveriam ser distribuídos pelas diferentes categorias tendo em consideração os distintos graus de valorização (pouco valorizado a muito valorizado); (3) iniciar com uma categorização grosseira dos itens, organizando-os em três grandes grupos: os menos importantes, os neutros e os mais importantes; (4) ordenar os itens no contexto dos três grandes grupos previamente formados, colocando cada cartão nos espaços do cartaz orientador correspondentes ao valor que o participante atribuí ao cartão em causa; (4) durante a administração existe a possibilidade de alterar as posições dos cartões, as vezes que o participante considere necessário; (5) finalizada a distribuição, as posições dos cartões deveriam ser revistas e poderiam ser trocadas, caso se considerasse que faria sentido; (6) terminada a tarefa, a investigadora deveria registar na folha de resposta as posições de cada item e rever o registo com rigor antes de retirar os cartões distribuídos no cartaz.

O tempo médio necessário para a realização da distribuição pelos participantes foi de uma hora e a investigadora esteve presente durante todo o processo para prestar esclarecimentos e responder a dúvidas, se necessário. Todos os comentários das educadoras realizados durante e após a classificação e hierarquização dos itens foram registados para apoiar a interpretação dos pontos de vista encontrados.

3.3.4. A análise do Q-sort

Foi organizado no *software* SPSS, versão 24.0, um ficheiro de dados, sob a forma de matriz transposta. As colunas da matriz de dados continham as respostas dos participantes aos itens e as linhas representavam os itens individuais.

Tal como sugerido por diversos autores (Watts & Stenner, 2012), as distribuições Q das 25 educadoras foram submetidas à análise de componentes principais (PCA), seguida de rotação varimax. De forma a determinar o número de componentes a serem rodadas procedeu-se à inspeção visual do **scree plot**, regra para utilizar valores do **eigenvalue** superiores a 1, e à natureza interpretativa das componentes encontradas.

Realizaram-se três PCA até se encontrar uma solução satisfatória. As soluções da primeira e terceira análises, que representavam 42% e 54% da variância, identificaram, respetivamente, 3 e 5 componentes. O critério para optar pela solução que identificou 4 componentes teve a ver com o número de participantes excluídos, sendo esta a solução

que esta incluía maior número de sujeitos. Esta solução representava 47% da variância total.

No anexo F podem ser observados os coeficientes encontrados para cada participante nas quatro componentes, após rotação. Para que os participantes fossem associados a uma componente foi considerado indicativo aqueles que continham uma associação igual ou superior a 0.38 ($p < .001$) a determinada componente¹ (Schlinger, 1969; Exel & Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012). Quanto mais um participante se associa de forma clara a um componente, maior é a sua representação nessa mesma componente. Assim, os participantes foram atribuídos à componente que apresentavam uma associação mais forte. Porém, só os educadores cujas distribuições Q tinham associações significativas e claras a uma única componente foram considerados para definir o ponto de vista, ou seja, os educadores 19, 23, 24 e 25 foram excluídos nas análises subsequentes por mostrarem associações significativas e de magnitude próximas em mais do que uma componente.

A observação do anexo F revela, deste modo, que serão incluídos para a análise e interpretação de cada ponto de vista: 8 participantes com associações significativas à componente 1; 4 participantes com associações significativas à componente 2; 4 participantes com associações positivas à componente 3 e 5 participantes com associações significativas à componente 4, perfazendo um número total de 21 participantes, utilizados para definir os pontos de vista.

3.4. Resultados

Encontrados os educadores representativos de cada ponto de vista, foi determinada a distribuição protótipo do fator (do original, *factor array*). A configuração do fator diz respeito à ordenação dos itens com base no cálculo, para cada item, do somatório dos valores atribuídos por cada um dos participantes que representam esse ponto de vista, ou seja, uma distribuição Q protótipo indica um ponto de vista ideal e não uma distribuição Q individual (Schlinger, 1969). Os participantes que obtiveram associações mais altas são mais representativos do ponto de vista correspondentes, assim atribui-se uma maior ponderação aos valores que definem as suas distribuições Q. Deste

¹ O limite para a significância estatística dos coeficientes de associação de cada participante foi calculado de acordo com a expressão $(3.29/\sqrt{N})$ onde 3.29 é o multiplicador para um nível de significância estatística desejado e N refere-se ao número de itens que compunham a distribuição Q (Van Exel & de Graaf, 2005).

modo, outros cálculos foram realizados, de forma a refletir a importância relativa das associações dos participantes com o fator que representavam e para o efeito calculou-se a ponderação/peso de cada participante no respetivo fator.

Para cada ponto de vista, os valores da distribuição Q original, atribuídos por cada participante, foram multiplicados pela ponderação correspondente. Especificamente, para cada item, foram somados os valores ponderados relativos dos participantes que representavam aquele ponto de vista. Os valores ponderados e somados foram normalizados e, por conseguinte, transformados em **notas z** (Exel & Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012). Com base nas **notas z**, os itens correspondentes a cada ponto de vista foram ordenados por ordem decrescente. De modo a facilitar a leitura, aos itens ordenados foi atribuído o nível de valorização utilizado na distribuição normal, assim aos quatro itens com notas z mais elevadas foi atribuído valor 5, aos cinco itens foi atribuído o valor 4 (...) e assim sucessivamente, aos quatro itens com **notas z** mais baixas foi atribuído o valor -5. O Q-sort protótipo resultante representa a configuração daquele ponto de vista (cf. Anexo G).

Tendo em conta a configuração da distribuição protótipo e as **notas z** disponíveis para os quatro pontos de vista, a interpretação foi estruturada da seguinte forma:

— O perfil de cada ponto de vista foi estabelecido ordenando os itens por ordem decrescente de pontuação. As afirmações colocadas nas duas extremidades do perfil (**nota z** maior que 1 e menos que -1) foram consideradas as mais representativas do ponto de vista (Exel & Graaf, 2005). Assim, estas afirmações foram utilizadas para conceber uma descrição do ponto de vista representado pela respetiva componente. Os quatro pontos de vista daí resultantes são apresentados nos anexo G. As descrições dos pontos de vista foram realizadas com base nas afirmações incluídas nas suas extremidades (positiva e negativa) e nos itens distintivos de cada perfil, bem como, quando considerado pertinente, numa análise mais exaustiva da distribuição dos restantes itens (Watts & Stenner, 2012). Para a interpretação de cada ponto de vista recorreu-se, ainda, aos comentários adicionais fornecidos pelos participantes durante o processo de distribuição. Desta forma, procurou-se que cada descrição ilustrasse um possível discurso narrativo do perfil. Esta descrição foi finalizada com uma designação escolhida para intitular o ponto de vista.

— As configurações de cada componente foram comparadas e contrastadas no sentido de verificar quais os itens que diferenciavam os quatro pontos de vista (cf. Anexo G). Uma diferença de três ou mais pontos foi considerada importante (Schlinger,

1969; Brown, 1991). As afirmações distintivas e consensuais foram utilizadas para realçar as diferenças e as semelhanças entre os pontos de vista, apontando ainda a sua interpretação.

— Posteriormente, foram realizadas entrevistas devolvendo a algumas educadoras de cada perfil a descrição deste. Solicitou-se que as participantes indicassem até que ponto sentiam a sua opinião refletida no perfil descrito. Respeitou-se a informação que pudesse apoiar o desenvolvimento da elaboração dos perfis.

3.4.1. Ponto de Vista 1: Práticas de qualidade centradas no educador, enquanto mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças

São considerados 8 participantes (identificados com os números 1, 5, 7, 10, 14, 17, 20 e 24) para se proceder à definição, descrição e interpretação deste ponto de vista.

A este grupo pertencem 4 educadoras do ensino público (1, 5, 7 e 10) e 4 educadoras do ensino privado (em que os participantes 14 e 17 pertencem a instituições privadas sem fins lucrativos e os sujeitos 20 e 24 a instituições privadas com fins lucrativos); deste grupo fazem parte 5 educadoras que têm a seu cargo um grupo etário misto (3 – 5anos) e 3 educadoras que são responsáveis por grupos etários homogêneos (uma sala com crianças de três anos e as outras duas salas com crianças de cinco anos).

A componente que determinou este ponto de vista foi considerada a componente principal por contribuir em 26,41% para a explicação da variância total. De acordo com os valores das notas z, como é possível observar no anexo H, um conjunto de 15 itens foi considerado relevante para sustentar a interpretação do pólo positivo deste perfil, por seu turno o pólo menos valorizado é constituído por 10 itens.

Avaliando o pólo positivo do presente perfil é possível concluir que o perfil 1 considera uma sala de qualidade como aquela que potencia um ambiente social positivo que respeita cada criança individualmente: valoriza que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças (item 66), que encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre elas (item 24*), que consigam responder de forma empática às crianças aborrecidas, magoadas e zangadas (item 54*) e que demonstrem respeito por elas, relacionando-se de uma forma calorosa e apoiante (22). Considera, também, importante a transmissão de estratégias relacionadas com a gestão comportamental, social e relacional: valoriza que os adultos envolvam as crianças ativamente na resolução dos

(*) – item distintivo deste perfil

seus conflitos (item 39), intervenham apropriadamente quando são demonstrados preconceitos (item 3) e sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento das crianças (item 48).

Assim, o educador é visto e encarado como um dos principais mediadores do desenvolvimento comportamental, relacional e emocional das crianças, que tem em consideração e como principal foco o ajustamento das suas práticas às necessidades delas: valoriza que os adultos adequem a sua linguagem (59*) e as suas expectativas em relação ao comportamento das crianças (57*) às idades e capacidades delas; valoriza que os adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças de forma a expandir as suas ideias e respostas (25); valoriza que os adultos modelem boas competências sociais (27) e desenvolvam atividades que ajudem as crianças a desenvolver e compreender estas competências (44); valoriza que no seu trabalho com o grupo sejam realizadas alterações ao nível da estrutura e do ambiente para que as crianças com NEE sejam integradas no grupo e participem na maioria das atividades (46). De destacar ainda a importância atribuída à criatividade, valorizando-se a existência de uma diversidade de atividades que a incentivem (69).

O presente perfil valoriza que seja realizada a inclusão de diversidade nas rotinas e brincadeiras diárias (17*-item não descritivo mas distintivo) bem como a supervisão das crianças por parte dos adultos para que seja garantida a sua segurança (35*), o que parece estar em consonância com os aspetos descritos até ao momento, a valorização do adulto enquanto mediador e impulsionador de uma participação ativa das crianças na sala.

Os aspetos colocados em relevo nesta perspetiva podem ser ilustrados por alguns comentários realizados pelos participantes durante a composição dos Q-sort individuais:

Educadora 7: Para mim, o mais importante no que respeita o nosso trabalho com os meninos é a promoção de competências sociais. O resto vem por acréscimo!

Educadora 10: São utilizadas diversas estratégias em sala de aula para promover a gestão de conflitos, para que os meninos entendam que existem outras formas de resolver os problemas para além da punição. E, igualmente importante, para que eles compreendam que têm de ser os elementos ativos na gestão dos seus próprios problemas/conflitos.

(*) – item distintivo deste perfil

Educadora 14: Estas são as minhas valorizações tendo em conta o meu grupo atual e as suas necessidades, que são sobretudo: promoção de competências sociais, interação, interajuda e autonomia.

Educadora 17: O que mais valorizo são as questões relacionais e sociais, como o respeito, a disciplina (saber-estar com os adultos/crianças), não ter preconceitos...

Educadora 24: Regulação emocional e social são os meus pilares. O resto, que obviamente trabalho, vem por acréscimo - uma criança que não é feliz não está disponível para aprender.

Por outro lado, no pólo negativo, é possível constatar que estes educadores não valorizam, grosso modo, práticas relacionadas com o trabalho intencional de competências específicas e a existência de um elevado número de materiais: utilização de materiais e programas audiovisuais adequados às crianças (16*); diferentes atividades de música diárias (4), a leitura de livros às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo (41); diferentes atividades com areia e água (45); atividades de movimento/dança (62); equipamento e material para estimular a motricidade global (6*); e muitos jogos, materiais e atividades de ciência adequados (34*).

A análise dos itens distintivos deste perfil, que não integram os itens descritores, contribui para validar o que acima se descreve, ou seja, a não valorização de materiais e a não explicitação de intencionalidade ao nível do trabalho de competências específicas: adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulem o raciocínio (65*), estejam acessíveis materiais de matemática a maior parte do dia (40*) e os acontecimentos do dia-a-dia sejam utilizados como base para aprender sobre a natureza e ciência (36*). Para além destes itens, ilustra-se esta posição com o seguinte comentário “Para mim, em primeiro lugar, está a construção do ser humano e é daí que advém uma grande aprendizagem. Consequentemente, não valorizo o trabalho específico em cada uma das diferentes áreas (...) para mim os materiais e os diferentes instrumentos são importantes mas não fundamentais!”.

Salienta-se também que não são valorizadas práticas relacionadas com a definição e organização do ambiente educativo: exista na sala um espaço para uma ou duas crianças brincarem sem interrupções (61), que as crianças sejam ajudadas a envolver-se nas atividades quando chegam à sala (56*), que na sala estejam disponíveis áreas claramente definidas para que as crianças utilizem os materiais autonomamente (42* - item não

(*) – item distintivo deste perfil

descritivo mas distintivo, largamente mais desvalorizado que em todos os outros perfis) a existência de um espaço interior amplo que permita que se movimentem livremente (33) e de uma área confortável que torne possível às crianças descansarem (14). Importa ainda acrescentar que é desvalorizado que as regras sejam discutidas com as crianças (20* - item não descritivo mas distintivo) e que sejam encorajadas a trazerem itens da natureza para partilhar e adicionar a coleções (60*- item não descritivo mas distintivo).

Em suma, este ponto de vista afigura-se consistente na valorização que atribuiu às características e necessidades socioemocionais das crianças e ao papel do educador enquanto facilitador e modelo de aprendizagens com um foco específico na formação social e pessoal dos seus educandos. Este foco nas competências sociais poderá ser fundamentado pelo comentário que se segue: “Os meninos são muito estimulados em casa a nível mais cognitivo (ex. motricidade global, música, matemática...) e, por isso, cada vez mais a escola assume o papel fulcral de estimular estas competências basilares (sociais, de interação, interajuda...)”.

O conteúdo das afirmações que descrevem o presente perfil e o conjunto de comentários das educadoras levou a intitular este ponto de vista como *Práticas de qualidade centradas no educador, enquanto mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças*.

3.4.2. Ponto de vista 2: Práticas de qualidade centradas na organização do ambiente educativo como apoio para o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens significativas das crianças

Para definir este ponto de vista foram considerados quatro educadoras (sujeitos 3, 16, 18 e 25). Deste grupo a primeira educadora desenvolve o seu trabalho num jardim-de-infância público, a outra em uma instituição privada sem fins lucrativos e as restantes em instituições privadas com fins lucrativos, respetivamente; as quatro educadoras supracitadas têm a seu cargo um grupo etário homogêneo (uma sala com crianças de 3 anos, outra com crianças de 4 anos e as restantes com crianças de cinco anos). A componente associada a este ponto de vista contribuiu para explicar 8,79% da variância total. Como é possível observar no anexo I, de acordo com os critérios definidos para a identificação dos itens descritores, um total de 8 afirmações foram consideradas relevantes para apoiar a interpretação do pólo positivo do perfil em análise, sendo que 11 itens integram o pólo menos valorizado.

Os participantes que revelaram este ponto de vista enaltecem um conjunto de práticas referentes à valorização da criança, ao nível individual, especificamente no que respeita o seu bem-estar: valoriza que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças (66), e sejam realizadas alterações no ambiente, atividades e horários para que as crianças com NEE sejam integradas e participem ativamente (46).

Este perfil destaca de forma clara práticas que são desenvolvidas a partir de acontecimentos reais (15*) para o desenvolvimento de conceitos, sendo que esta posição é também evidente no âmbito de duas verbalizações realizadas por duas educadoras pertencentes a este perfil, “valorizo imenso esta prática porque assim as crianças conseguem trocar e partilhar experiências e isso, para mim, é o fator chave para a aprendizagem delas” (comentário realizado em relação ao item 15*) e, ainda, “valorizo muito que as crianças tragam, por exemplo, itens da natureza para partilhar com os colegas, porque assim conseguem trocar experiências e isso para mim é fundamental para as suas aprendizagens” (comentário realizado em relação ao item 60). Para a prossecução destas práticas, os educadores deste perfil parecem valorizar que as atividades decorram em pequeno grupo e individualmente (7*) e que os adultos proporcionem atividades para que as crianças trabalhem em grupo (31), sendo um momento importante para a consecução de interações educativas.

São, ainda, valorizadas práticas que promovem a promoção de autonomia e segurança nas crianças: valoriza que na sala estejam disponíveis áreas claramente definidas para que as crianças usem os materiais autonomamente (42) e que os adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus problemas e conflitos (39). Ilustra-se esta posição com o seguinte comentário “ Para mim os pilares do nosso trabalho são: autonomia, segurança (...)”.

O item 67* “adultos demonstrem prazer no convívio com as crianças”, é um item distintivo deste perfil, e contribui para consubstanciar o foco no bem-estar das crianças. Este item revela-se interessante para a compreensão do presente ponto de vista, por este perfil ser um único que valoriza de um modo tão elevado esta prática. É possível, também, concluir que este grupo de educadores valoriza a existência de um leque variado de materiais e oportunidades para que as crianças tenham uma experiência de aprendizagem mais significativa, assim preconizam que a aprendizagem deve ser construída em parceria com os seus educandos: valoriza que as atividades e rotinas decorram em pequenos

(*) – Item distintivo deste perfil

grupos/individualmente (7*), que a criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividades (69) e que estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina (52*) e de música (47*).

No pólo em que os participantes indicaram as práticas menos valorizadas, encontram-se itens referentes à organização e estruturação do ambiente da sala: desvaloriza que na sala exista um espaço reservado para que uma ou duas crianças brinquem sem interrupções (61), exista uma área para as crianças descansarem (14) e a existência de espaços amplos no interior para que seja possível às crianças movimentarem-se livremente (33), a organização de livros numa área específica para momentos de leitura (37), que estejam acessíveis acessórios para a construção de estruturas organizadas numa área específica (30), que o acolhimento/despida sejam feitos de forma individualizada e calorosa (68*) e que os adultos proporcionem oportunidades para as crianças trabalharem em conjunto (63*).

É ainda possível constatar que este perfil não considera relevante, para uma sala de aula de qualidade, o planeamento das atividades, principalmente se relacionadas com as artes (29*) e instrumentos audiovisuais: utilização da televisão/vídeo/computador de forma a apoiar e expandir as atividades e temas abordados na sala (43), atividades de música diárias (4) e de movimento/dança (62) e a adequação dos materiais e programas audiovisuais (16). Os educadores deste perfil desvalorizam também a promoção de competências sociais através da modelagem dos adultos (27*) e a leitura às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo (41*).

Sintetizando, o perfil 2 parece concetualizar uma sala de qualidade como aquela em que o educador é sensível e responsivo de modo a zelar pelo bem-estar das crianças, tendo como principal foco o incremento da autonomia e a utilização de práticas educativas baseadas em acontecimentos reais, ou seja, na promoção de aprendizagens significativas para o aluno onde este assume o papel de parceiro com o educador na consecução das suas próprias aprendizagens. De facto, o comentário de uma educadora pertencente a este perfil reforça isto mesmo, repare-se “ A minha primeira preocupação é o bem-estar das crianças (...) eles aprendem de um modo muito lúdico. Para mim é crucial que elas se sintam bem na sala de aula (tem que ter muita cor, materiais do seu interesse, materiais diversos, etc). Depois de os cativar (através da sala/materiais), desenvolvo uma

(*) – Item distintivo deste perfil

metodologia de trabalho de projeto. A partir daqui trabalham todas as áreas em função do seu projeto (este projeto é relacionado com a área de interesse de cada um).”

A análise efetuada a este ponto de vista levou à opção de o intitular como *“Práticas de qualidade centradas na organização do ambiente educativo como apoio para o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens significativas das crianças”*.

3.4.3. Ponto de vista 3: Práticas de qualidade centradas no envolvimento/aprendizagem ativa e lúdica das crianças e no trabalho de competências específicas relacionadas com a linguagem e raciocínio lógico

A definição, descrição e interpretação do ponto de vista 3 considerou um total de 4 participantes – identificados com o número 6, 8, 9 e 11. Três educadoras lecionavam no ensino público sendo responsáveis por um grupo de crianças heterogêneo (3, 4 e 5 anos) e um sujeito em uma instituição privada sem fins lucrativos tendo a seu cargo um grupo de crianças com idade de 5 anos. A componente associada a este ponto de vista contribui para explicar 7,28% da variância total. Como se pode verificar no anexo J, um conjunto de 12 itens foi considerado relevante para apoiar a interpretação do pólo positivo do perfil em análise, sendo o pólo menos valorizado constituído por 14 itens.

O perfil 3 valoriza o envolvimento ativo das crianças na sala e o trabalho de competências específicas, especialmente as relacionadas com a linguagem e a estimulação do raciocínio lógico: valoriza que os trabalhos expostos sejam produto da realização das crianças, das atividades em curso (9*) e da sua criatividade (5), atividades diárias de linguagem através da leitura de livros e de contos (11), que os acontecimentos do dia-a-dia sejam utilizados como base para aprender sobre natureza e ciência (36), atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre ou em atividades de grupo (18*), que a criatividade dos alunos seja encorajada em diferentes tipos de atividades (69), que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças (66), discutam com elas as regras de segurança (20*) e que realizem alterações no ambiente, atividades e horários para que as crianças com NEE sejam integradas e participem na maioria das atividades (46).

Tendo em consideração os comentários das educadoras pertencentes a este perfil importa apresentar os que se seguem: “para mim é através da referência a acontecimentos reais que os meninos aprendem mais facilmente”, “as visitas de estudo são

(*) – item distintivo deste perfil

imprescindíveis, como se diz: “uma imagem vale mais que mil palavras” e “é a brincar que a criança aprende”, que parecem reforçar o que até aqui se descreveu, claramente uma valorização da criança e da significância das aprendizagens para ela.

Outros formatos foram incluídos por este grupo de educadores no pólo positivo, reforçando o que até então se descreveu, que este perfil distingue-se por considerar um ambiente de qualidade como aquele que prima pela valorização da participação e aprendizagem ativa da criança, bem como pela valorização da intencionalidade educativa no que respeita o trabalho específico nas diferentes áreas e a existência de um leque diversificado de materiais para apoiar as aprendizagens: adultos explicitem relações lógicas enquanto as crianças brincam de modo a estimular o raciocínio (65*), atividades diárias como base para aprender matemática (38*) e que os adultos conversem com as crianças individualmente (23*). Para além destes itens, ilustra-se a valorização da existência de um elevado e diversificado número de materiais com o seguinte comentário “Os materiais são muito importantes, quantos mais houver melhor assim podemos trabalhar mais e melhor”.

Este perfil valoriza, ainda, que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas para que as crianças possam brincar autonomamente (42).

No que concerne o pólo negativo deste perfil, são desvalorizadas práticas relacionadas com a organização do espaço educativo, nomeadamente: a existência na sala de um espaço reservado para uma a duas crianças brincarem sem interrupções (61) e de uma área confortável que permita às crianças descansarem (14), bem como um espaço amplo que lhes permita movimentarem-se livremente (33), que as crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene e práticas de saúde de forma autónoma (50*), atividades de movimento e dança (62), que estejam acessíveis acessórios para a construção de estruturas organizadas em uma área específica (30) e que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno e grande grupo (31*).

É ainda possível observar que os formatos de ensino-aprendizagem relacionados com as artes e materiais audiovisuais (43) são claramente desvalorizados por este ponto de vista: consecução de diferentes atividades com areia e água (45), atividades de movimento/dança, existência de muitos materiais e tipos de música (47) bem como de atividades diárias de música (4).

Este perfil desmarca-se também por desvalorizar práticas em que os educadores assumem o papel principal de impulsionadores e modeladores de competências relacionadas com a formação pessoal e social: os adultos sejam consistentes entre si na

resposta ao comportamento das crianças (48), demonstrem prazer no convívio com as crianças (67*) e envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas (39* - item não descritivo mas distintivo).

Apesar de a linguagem ser um dos principais focos dos educadores deste perfil, parece importante evidenciar que a promoção de conversas sociais é uma prática desvalorizada por estes: adultos permitam e encorajem as crianças a conversar a maior parte do dia (58) e existam conversas entre adultos-crianças durante o jogo livre e as rotinas (19* - item não descritivo mas distintivo). Para finalizar a reflexão acerca do pólo negativo, importa ainda referir que são desvalorizadas práticas relacionadas com a inclusão de diversidade nas rotinas diárias e brincadeiras (17), bem como a adequação das expectativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças (57).

Em suma, este ponto de vista afigura-se consistente na valorização que atribuiu à valorização do envolvimento e aprendizagem ativa por parte da criança, evidente pela clara desvalorização de práticas que implicam ações mais diretas por parte dos educadores. Valorizam ainda a intencionalidade ao nível de trabalho de competências específicas, mais concretamente as relacionadas com a linguagem e a estimulação do raciocínio lógico, no entanto sempre com a máxima de que “a melhor metodologia de trabalho é a brincadeira”, comentário realizado por uma educadora. Esta intencionalidade do adulto parece relacionar-se com o trabalho de áreas específicas/conteúdos fundamentais para a transição para o primeiro ciclo e pode ser fundamentado pelos comentários que se seguem:

Educadora 8: Temo pelo futuro do Pré-escolar, acho que se está a cair no erro de o escolarizar. (...) Para mim a melhor metodologia de trabalho é a brincadeira, tento fazê-lo com os meus mas confesso que nem sempre é fácil;

Educadora 9: O pré-escolar está a ficar muito escolarizado! Agora as coisas estão mais exigentes, temos que planear tudo muito bem. A pressão que sentimos é sobretudo dos professores do primeiro ciclo.

A exploração do conteúdo das afirmações que descrevem este perfil, dos itens distintivos e a análise exaustiva de todo o ponto de vista, levou a que se optasse por o designar como “*Práticas de qualidade centradas no envolvimento/aprendizagem ativa e lúdica das crianças e no trabalho de competências específicas relacionadas com a linguagem e raciocínio lógico*”.

(*) – item distintivo deste perfil

3.4.4. Ponto de vista 4: Práticas de qualidade centradas em interações positivas, calorosas e diferenciadas, através de conversas sociais ao serviço da promoção de competências sociais

Foram consideradas cinco educadoras para definir este ponto de vista, nomeadamente as identificadas com os números 2, 4, 12, 13 e 15. Deste grupo, duas educadoras (2 e 4) desenvolviam o seu trabalho em jardins-de-infância públicos e três em instituições privadas sem fins lucrativos (12, 13 e 15); duas educadoras, uma de ensino público e outra do ensino privado, tinham a seu cargo um grupo etário misto (3-4 anos e 3-4-5 anos) e as restantes eram responsáveis por grupos homogêneos (uma com crianças de 3 anos, outra com crianças de 4 e a última com crianças de 5 anos).

A componente associada a este ponto de vista contribuiu para explicar 6,11% da variância total. Para definir e interpretar o presente perfil, de acordo com os valores das notas z, como é possível observar no anexo K, foram considerados relevantes para apoiar a interpretação do pólo positivo deste perfil 15 itens, sendo o pólo negativo constituído por um conjunto de 11 itens.

No pólo positivo, o perfil em análise coloca em evidência que para as educadoras que o constituem uma sala de qualidade é aquela que se centra nas interações positivas e calorosas com as crianças através, principalmente, de conversas sociais ao serviço da promoção de competências relacionadas com a formação social e pessoal: valoriza atividades que ajudem as crianças a compreender e desenvolver competências sociais (44); que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo e com as crianças individualmente (31) e demonstrem respeito por elas relacionando-se de forma calorosa e apoiante (22); que a criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega à sala (56*); que os adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças de forma a expandirem as suas ideias e respostas (25) e demonstrem apreço pelos seus esforços e realizações (66); que exista conversas entre adultos-crianças durante o jogo livre e as rotinas (19*); e que os adultos encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças e adultos (24). Neste seguimento, pode ser também referido um item, que apesar de não ter valores z significativo é distintivo, nomeadamente: o item 58* “adultos permitem e encorajam as crianças a conversar maior parte do dia”.

(*) – item distintivo deste perfil

Ainda que com menos importância, são também valorizadas práticas relacionadas com a linguagem principalmente as que se associam com a leitura de livros/contos quer em grande grupo (11) quer em pequeno grupo ou com uma criança individualmente (41*).

De destacar, também, a importância atribuída à criatividade, valorizando-se a existência de uma diversidade de atividades que a incentivam (69), e a atribuída à autonomia da criança, principalmente no que respeita a existência na sala de áreas claramente definidas para que as crianças utilizem os materiais de modo autónomo (42), bem como a realização de alterações no ambiente e estrutura para que as crianças com NEE sejam integradas e participem na maioria das atividades (46).

Os educadores pertencentes a este perfil valorizam também práticas relacionadas com a adaptação e adequação às necessidades e interesses das crianças, parecendo desse modo que a partir das crianças os adultos elaboram as aprendizagens: valoriza que as crianças sejam encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar e adicionar a coleções (60) e que os materiais expostos sejam produto da criatividade da criança (5).

Os aspetos colocados em relevo até então podem ser ilustrados por alguns comentários realizados pelos participantes durante a composição dos Q-sort individuais:

Educadora 4: Na minha opinião a valorização que damos às coisas dependerá sempre dos contextos em que estamos inseridos e dos condicionamentos atuais. Por exemplo este ano como não tive uma auxiliar fixa na minha sala optei por apostar mais nas competências sociais e no trabalho em parceria para que desenvolvem-se a sua autonomia.

Educadora 12: O que eu valorizo mais na minha prática é o saber-estar, o ser amigo, o saber defender-se e o saber-ser.

Educadora 13: Para mim o fundamental é partir do eu da criança para desenvolver o meu trabalho. Conhecer bem a criança para que a sua história seja reescrita de um modo melhor. O que eu valorizo mais no dia-a-dia são os afetos e os sentimentos.

É ainda relevante mencionar no âmbito deste conjunto de práticas, apesar das notas z não serem consideradas significativas para integrar o grupo de itens descritores do perfil, que estes educadores valorizam três itens que foram largamente desvalorizados pelos outros pontos de vista, nomeadamente: a realização de diferentes atividades com areia e água (45*), a acessibilidade de blocos e acessórios para a construção de estruturas organizadas numa área específica (30*) e atividades de música diárias (4*).

(*) – item distintivo deste perfil

No pólo negativo deste ponto de vista destacam-se como desvalorizadas práticas associadas à consecução de atividades relacionadas com áreas específicas, sendo também desvalorizada a pertinência da existência de um elevado número e diversidade de materiais: a televisão, vídeo e computador sejam utilizados para apoiar e expandir as atividades e temas (43); estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina adequados (52*) e de música (47); a comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita (53*); e atividades diárias para a aprendizagem da matemática e números (38* - item não descritivo mas distintivo). Esta posição ilustra-se com o comentário que se segue “Preocupo-me menos com a parte curricular consequentemente valorizo mais o que é global - "O saber ser e o saber estar".

São, também, desvalorizadas práticas relacionadas com a organização do espaço educativo, nomeadamente: a existência na sala de um espaço reservado para uma a duas crianças brincarem sem interrupções (61), de uma área confortável que permita às crianças descansarem (14), bem como um espaço interior e exterior que seja seguro e organizado (12) e um espaço interior amplo que permita às crianças movimentarem-se livremente (33). Apesar de serem valorizadas as interações entre as crianças e os adultos, baseadas em conversas, o item 23* é o menos valorizado, tratando-se até de um item distintivo, e descreve o seguinte “ com o grupo valorizo que os adultos conversem com as crianças individualmente”.

Atividades de movimento e dança (62), a partilha de informações acerca das crianças (21*), a ajuda e encorajamento por parte dos adultos às crianças (55*), a supervisão das crianças de forma a garantir a sua segurança (35*) e a necessidade de prestar atenção a todo o grupo em qualquer ocasião (51*) são igualmente desvalorizadas, o que pode estar relacionado com a valorização dada por este perfil a práticas que incentivem a autonomia das crianças.

Em súmula, este ponto de vista apresenta uma visão de qualidade baseada principalmente em práticas que coloquem o principal foco na criança e na promoção da sua autonomia, de forma a partir delas para elaborar as aprendizagens das mesmas. As conversas sociais são utilizadas como epígrafe para o desenvolvimento de competências sociais. Neste seguimento, são preconizadas práticas que promovam interações positivas, calorosas e apoiantes entre as crianças e os adultos como forma de auxílio à individualização educativa pretendida, sendo, mais uma vez, clara a valorização da

(*) – item descritivo deste perfil

criança. Desvalorizando, claramente, estratégias de aprendizagem baseadas no trabalho de competências específicas. Esta interpretação é ainda apoiada pelo comentário que se segue: “Os meus principais focos são: competências sociais e as interações; os alunos com NEE; e os pais. Eu acho que tem que ser tudo trabalhado de modo muito global e natural, temos que parar com as metas. Com o tempo acho que fomos perdendo o educador gestor e criador do próprio currículo, o que me parece ter estragado um pouco a magia e potencialidade do pré-escolar.”.

Considerando a descrição realizada, este perfil foi designado como “*Práticas de qualidade centradas em interações positivas, calorosas e diferenciadas, através de conversas sociais ao serviço da promoção de competências sociais*”.

IV. Discussão

A presente dissertação pretendeu explorar as ideias e os pontos de vista dos educadores portugueses do pré-escolar sobre as práticas que caracterizam uma sala de qualidade. Deste modo, procurou-se perceber qual o discurso narrativo sobre o valor atribuído a um conjunto de práticas de qualidade que, de alguma forma, contribuíssem para explicitar os quadros de referência dos educadores portugueses no que respeita a qualidade em ambiente pré-escolar.

A metodologia Q adotada revelou-se adequada para a exploração pretendida, tendo possibilitado a identificação de quatro perspetivas distintas nos participantes selecionados. Dada a metodologia utilizada e o facto dos pontos de vista se tratarem de categorias qualitativas, não é possível indicar a proporção em que estas perspetivas possam ser encontradas na população portuguesa. Os quatro pontos de vista serão sumariamente aqui apresentados a par das informações obtidas pela devolução dos resultados às educadoras mais representativas de cada perfil (cf. capítulo III).

O ponto de vista 1, *“Práticas de qualidade centradas no educador, enquanto mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças”*, foi caracterizado por valorizar um conjunto de práticas que colocam o foco no educador. O educador é o principal mediador do desenvolvimento comportamental, relacional e emocional das crianças, com especial atenção à formação pessoal e social. É, portanto, defendido e valorizado o envolvimento e a participação ativa da criança. A educadora que teve acesso à descrição deste ponto de vista afirma que no âmbito geral concorda com a descrição. No entanto, salienta que não desvaloriza os materiais e a organização da sala tal como expresso na descrição, aliás é uma das suas maiores preocupações. Confessa que de facto pode ter desvalorizado mais esses itens aquando a consecução do Q-sort porque não são a finalidade nem os objetivos das suas práticas. Mas para a educadora são os meios mais relevantes para a promoção das interações, experiências e aprendizagens. A mesma posição é apresentada relativamente à desvalorização descrita relativamente ao trabalho de conteúdos específicos relatando que “Valorizo o trabalho de competências específicas sim mas de um modo integrador! As competências sociais são de facto importantes mas igualmente importantes são a matemática, a música, a motricidade, entre outras.”

O ponto de vista 2, *“Práticas de qualidade centradas na organização do ambiente educativo como apoio para o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens significativas*

das crianças”, valoriza um conjunto de práticas em que a criança é encarada como parceiro do educador na consecução das suas próprias aprendizagens. Neste sentido, o foco é a promoção da autonomia e a valorização de cada criança, com especial atenção ao seu bem-estar e na realização de aprendizagens significativas. A educadora mais representativa deste ponto de vista afirmou que revê a sua prática e dia a dia expressos na presente descrição, ressaltando que, de facto, as atividades partem das crianças e que, apesar de não ter sido possível transparecer no presente perfil, considera “muito importante a educação pela arte” estando “constantemente a dar diferentes técnicas para as crianças expandirem o seu conhecimento artístico”.

O perfil 3, *“Práticas de qualidade centradas no envolvimento/aprendizagem ativa e lúdica das crianças e no trabalho de competências específicas relacionadas com a linguagem e raciocínio lógico”*, coloca em evidência a valorização de um conjunto de práticas relacionadas com a focalização na individualidade das crianças e da significância das aprendizagens para cada uma delas, desvalorizando práticas mais centradas nos educadores. As práticas veiculadas têm como especial foco o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico. A educadora a quem se devolveu este perfil referiu que se revê na descrição, realçando que muitas das práticas desvalorizadas são em consequência dos constrangimentos inerentes ao contexto onde atua (e.g. não tem disponíveis materiais audiovisuais no JI) e que o mais importante a reter do presente perfil é que sintetiza as suas valorizações é que é a “brincar que a criança aprende”.

O perfil 4, *“Práticas de qualidade centradas em interações positivas, calorosas e diferenciadas, através de conversas sociais ao serviço da promoção de competências sociais”*, foi caracterizado por valorizar uma diversidade de interações na consecução de práticas consideradas de qualidade. As interações são, assim, preconizadas como calorosas, individualizadas, apoiantes e positivas, colocando em relevo a importância da individualidade de cada criança e da adequação das aprendizagens aos seus interesses. O desenvolvimento socioemocional assume principal relevo e é promovido através de conversas sociais. A educadora mais representativa deste ponto de vista concorda com a descrição, reforçando que toda a ação tem que ser “direcionada em função de cada criança pois não podemos apagar a sua história, temos, sim, que a ajudar a organizá-la e a reescrevê-la. Este pressuposto é transversal a todas as crianças, quer tenham NEE ou não”. Realça, ainda, que é crucial que se tenha em atenção que “não podemos querer que as crianças sejam protótipos em detrimento da aceitação redutora das orientações e objetivos preconizados para EPE. Não se pode limitar a prática ao que determinado adulto

pretende, temos é que transmitir às crianças os ingredientes necessários para a construção de si próprios, da sua sociedade e dos seus valores.”

As quatro educadoras, sem exceção, relataram que as práticas menos valorizadas, apresentadas em cada ponto de vista, são consequência dos constrangimentos atuais dos contextos onde atuam e das crianças do seu grupo. Este aspeto já havia sido relatado aquando a realização do Q-sort por diversas educadoras participantes. Assim, a aplicação da metodologia Q e consequente análise dos quatro pontos de vista identificados permitiu constatar que os educadores valorizam práticas educativas identificadas no instrumento ECERS-R e, igualmente, nas OCEPE. As práticas identificadas na ECERS-R e nas OCEPE parecem, assim, espelhar as práticas de qualidade valorizadas pelas educadoras.

No que concerne os perfis encontrados, parece ser útil refletir acerca de possíveis relações existentes entre as perspetivas identificadas e as características dos participantes (e.g. Watts & Stenner, 2005). A título de reflexão, evidencia-se interessante atender ao facto de o ponto de vista 2 e 4 serem os que mais valorizam, ainda que cada um com as suas especificidades, práticas de qualidade relacionadas com a consecução de interações positivas/calorosas a par de uma metodologia de trabalho que parte das crianças para a elaboração das suas próprias aprendizagens. Ora, estes dois perfis são maioritariamente constituídos por educadoras com grupos homogêneos (o perfil 2 é só constituído por grupos desta tipologia e o perfil 4, em cinco educadoras, apenas duas têm grupos heterogêneos). Neste seguimento, poder-se-á especular que o facto de as educadoras estarem responsáveis por grupos homogêneas pode, de algum modo, influenciar a sua conceção de práticas de qualidade.

No âmbito mais global ao nível das quatro perspetivas, parece existir uma valorização transversal de práticas de qualidade relacionadas com o seu ajustamento às necessidades e interesses das crianças e à opção por uma abordagem lúdica. Por outro lado, parece existir uma menor valorização do trabalho intencional de competências específicas (com exceção do perfil 3 no que respeita esta última prática).

Ainda que sem se querer tirar conclusões, e não sendo esse o objetivo do presente trabalho, parece o supracitado ser um indicador positivo de práticas de qualidade no contexto de EPE dos participantes. Em facto, tendo em consideração a literatura revista é essencial a atenção, o respeito e a adequação das práticas dos educadores às necessidades, potencialidades e interesses de cada criança e de cada grupo (e.g. NAYEC, 1998; Ministério da Educação, 1997, 2016). Para além disso, a utilização de métodos centrados na instrução de competências específicas tem sido desencorajada há vários anos,

especialmente no que respeita as crianças mais novas, (Dickinson & Tabors, 2002) em detrimento da aceitação do jogo como principal impulsionador do desenvolvimento global da criança (NAYEC, 2009; Ministério da Educação, 1997, 2016).

É este foco na particularidade de cada criança, refletido pelos participantes neste estudo, que mais uma vez demonstra a necessidade da literatura e práticas amplamente defendidas serem refletidas com acautelamento. As práticas para potenciarem o desenvolvimento global das crianças terão que ser, inevitavelmente, contextualizadas. De facto, é de difícil abrangência para qualquer modelo teórico a complexidade inerente à vida de cada criança, incluindo toda a multiplicidade de relações e influências que a caracterizam, lembrando-se que a “primeira infância” é um conceito construído culturalmente, circunscrito à investigação existente, posições étnicas e políticas de uma determinada sociedade (Woodhead, 2006). Ora a presente dissertação pretendeu contribuir para a contextualização e compreensão das práticas de qualidade que determinadas crianças em contexto português têm acesso.

Não obstante à importância da intersubjetividade e contextualização, é consensual que os educadores são os intervenientes diretos no contexto de EPE, detentores de um papel central e ativo no processo de aprendizagem das crianças (Bronstrom et al., 2012). As suas práticas são reflexo, também, de processos económicos, sociais e culturais, tal como as quatro perspetivas obtidas no presente estudo. Por este motivo, colocar em evidência a necessidade de os profissionais continuarem a investir na sua formação é crucial para adequação e desenvolvimento das suas práticas (NAYEC, 2009). Ora, para que um programa de formação inicial/contínua, e ao nível do desenvolvimento profissional, seja efetivo e potenciado na máxima força é premente que os formandos sejam levados a refletir sobre as suas ideias e pontos de vista, tornando-os explícitos, para que assim sejam desafiados a refletir sobre a adequação das suas práticas, ideias e crenças bem como a estarem mais disponíveis para integrar novas conceções (National Research Council, 2005).

A metodologia Q aqui utilizada parece ser especialmente útil e relevante para o potenciar desta reflexão por parte dos educadores, facto que foi identificado pela maior parte das participantes deste estudo. A título de exemplo expressa-se aqui a verbalização de uma educadora: “Foi muito interessante a participação neste estudo porque me fez pensar na minha prática. Acho que nos dá novos conhecimentos e obriga-nos a refletir sobre o modo como veiculamos as nossas ações e o nosso dia a dia.” É amplamente defendido que a maneira mais eficaz de promover o desenvolvimento profissional é a

estimulação de uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione mecanismos que facilitem o pensamento autónomo (Nóvoa, 1992). Mais se acrescenta que a metodologia Q poderá ser igualmente útil para avaliar a mudança concetual dos formandos e, consequentemente, o impacto dos programas de formação a este nível (Rimm-Kaufman, et al., 2006).

V. Considerações Finais

Foi largamente defendido ao longo da presente dissertação a necessidade de contextualizar as práticas de qualidade em contexto de EPE para que se pudesse compreender o conceito de um modo mais holístico e diversificado. Um conceito mais contextualizado seria capaz de se adequar à realidade de um número mais amplo de crianças e, conseqüentemente, fomentar na sua máxima potencialidade o desenvolvimento global das mesmas. Deste modo, coloca-se em evidência a importância de se continuar a realizar estudos deste cariz. Sugere-se que estudos posteriores incluam e cruzem as perspetivas dos diferentes intervenientes neste tipo de contexto, em diferentes lugares do mundo e em diferentes momentos do tempo.

Nesta lógica de pensamento, e especificamente o que respeita a presente dissertação, aponta-se o estudo comparativo entre Portugal e a Finlândia (inicialmente objetivo da dissertação) como a perspetiva de continuidade do presente trabalho. Pretende-se assim proporcionar a compreensão mais ampla do conceito de qualidade através de uma reflexão acerca do ponto de vista cultural.

Sugere-se, ainda, que as investigações futuras, em consonância com o intuito das mesmas, incluam um leque mais abrangente de práticas. Assim, propõe-se a inclusão de práticas de qualidade consideradas adequadas simultaneamente a práticas consideradas menos adequadas pela investigação. Este conjunto de práticas permitiria o emergir de perspetivas mais diversificadas acerca de práticas de qualidade proporcionando uma discussão mais alargada e exigindo uma reflexão mais aprofundada.

A metodologia Q pode ser especialmente útil e interessante para dar voz às perspetivas dos educadores, com implicações para as políticas e práticas educativas, nomeadamente ao nível da formação inicial e contínua dos educadores (cf. capítulo IV). Sugere-se, ainda, que no futuro a administração do Q-sort contemple a devolução a todos os participantes dos resultados obtidos. Assim, os participantes terão a oportunidade de, mais uma vez, refletir sobre as práticas de qualidade que mais valorizam e confrontarem as suas conceções com os pontos de vista identificados, potenciando a sua formação. Permitirá, também, o enriquecimento da investigação para que deste modo se espelhe o mais aproximadamente possível o ponto de vista de cada participante.

De forma a promover o potencial formativo da metodologia Q é útil que a sua utilização seja articulada com instrumentos observacionais (e.g. ECERS-R). Ora se a formação e o desenvolvimento dos profissionais é reforçada pela consciencialização e explicitação dos seus pontos de vista, é de interesse que seja possibilitada a reflexão acerca das práticas que os participantes consideram de qualidade e o demonstrar como no contexto realizam ou não essas mesmas práticas.

Tendo em vista a utilização mais ampla da metodologia Q e a reflexão em torno do conceito de qualidade, será também pertinente, em estudos futuros, avaliar a perceção sobre qualidade em outros níveis de ensino e noutros contextos europeus por diversos intervenientes. A qualidade deverá ser transversal a todos os níveis de ensino para que a igualdade de oportunidades e de sucesso seja possível a todas as crianças ao longo de toda a vida, independentemente da sua cultura, proveniência e necessidades.

VI. Referências Bibliográficas

- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em Educação Pré-escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88) Lisboa: Ministério da Educação. Berk
- Bairrão, J. (2006). *Caraterização dos contextos de educação pré-escolar: relatório final*.
- Bairrão, J. (2006). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: Estudos de caso - Relatório final*. Ministério da Educação.
- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Squires, J. H., Clarke Brown, K., & Horowitz, M. (2016). The state of preschool 2015: State preschool yearbook. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese childcare programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527–535. doi:10.1016/j.ecresq.2009.12.003.
- Barros, S., & Leal, T.B. (2015). Parents's and teachers' perceptions of quality in Portuguese. *Eur J Psychol Educ.*, 30,209-226). doi: 10.1007/s10212-014-0235-4
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37, 49–60.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73–85
- Burchinal, M., Zaslow, M., & Tarullo, L. (2016). Quality Thresholds, Features, and Dosage in Early Care and Education: Secondary Data Analyses of Child Outcomes.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1 (pp. 993 1027). New York: John Wiley & Sons.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. doi: 10.1080/1350293X.2012.746199
- Brown , S. R. (1993). A Q Methodological Tutorial. *Qualitative Research for the Human Sciences*.

- Brownlee, J., & Chak, A. (2007). Hong Kong student teachers' beliefs about children's learning: Influences of a cross-cultural early childhood teaching experience. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 11–21.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Simon and Schuster.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). *Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development*. Teachers College Record, 112, 579–620.
- Cardoso, M. (1999). *A construção da literacia: da investigação à prática*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92. doi: 10.1023/A:1021245017431
- Ceglowski, D. (2004). How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 101-111. doi: 10.1007/s10643-004-1076-6 57
- Curby, T. W., Locasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., et al. (2009a). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. doi:10.1080/10409280802581284.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009b). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925. doi:10.1037/a0016647.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Language of evolution* (2nd Ed.). London: Falmer Press.
- Decreto-Lei n. 147, de 11 de junho de 1997. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. *Diário da República* n. 133, I Série A, p.2828-2834, junho, 1997.
- Decreto-Lei n. 240, de 30 de agosto de 2001. Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. *Diário da República* n. 201, I Série A, p. 5569-5572, agosto, 2001.
- Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República* n. 201, I Série A, p. 5572-5575, agosto, 2001
- Decreto-Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da

- educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República n. 166, I Série A, p. 5635-5636, agosto, 2009
- Decreto-Lei n.65, de 3 de Julho de 2015. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Diário da República n. 128, I Série A, p. 4572, julho, 2015 *Psychology*, 44, 141-165.
- Decreto-Lei n.137, de 19 de Julho de 2016. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n. 137, II Série, p. 22107, julho, 2016
- Dias, Â. (2015). Promoção de Práticas de Qualidade em Contexto de Pré-Escolar: Um Estudo de Caso.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through diferente lenses. *Educational Researcher*, 31(1) 26-32
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. 2010. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.minedu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>>. Acesso em: 1 junho 2016.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Circular n. 4/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar, DGIDC/DSDC, 2011. OECD. Education Today, the OECD Perspective. Paris: OECD Publishing, 2009.
- Donner, J. C. (2001). Using Q-sorts in participatory processes: An introduction to the methodology. In R. A. Krueger, M. A. Casey, J. Donner, S. Kirsch, J. N. Maack (Org.). *Social Analysis. Selected Tools and Techniques* (pp. 24-49). (Social development papers. Paper number 36). Washington, D.C.: Social Development Department, the World Bank.
- Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar*. (2014). Obtido de Direção-Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar>.
- Einarsdóttir, J. (2003). The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103-116. doi: 10.1080/09575140303110
- European Child Care and Education Study Group (1997). European Child Care and Education study: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Final report for work package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development RTD Action: Targeted Socio-Economic Research
- Fennema, E., & Loef Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147–164). New York: Macmillan.

- Ferreira, A. S., Ferreira, A. L., Justino, D., Flores, I., Santos, R., & Casas-Novas, T. (2015). *QII – Afinal, porque melhoraram os resultados?* Obtido de Aqeduto - Avaliação, Qualidade e Equidade da Educação: <http://www.aqeduto.pt/feed>
- Formosinho, J. e Vasconcelos, T.: *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*,. Lisboa, Ministério da Educação, 1996
- Gamelas, A. M. (2010). *Literacia e qualidade em contextos pré-escolares inclusivos* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto, Porto.
- Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 155–176. doi:10.1080/09243453.2012.749793
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49 83). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. W., Thompson, S. D., & Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education and Development*, 18(2), 305 336. doi: 10.1080/10409280701283106
- Ho, C. W. D. (2008). Exploring the definitions of quality early childhood programmes in a market-driven context: case studies of two Hong Kong preschools. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 223-236. doi: 10.1080/09669760802343915
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Education young children; Active learning for preschool and child care programs* (2nd ed.) Ypsilanti, MI: High/Scope Press
- International Reading Association, & National Association for the Education of Young Children (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. In *Young Children*, July 1998, 53(4), 30-46.
- Jacobs, J. K., Yoshida, M., Stigler, J. W., & Fernandez, C. (1997). Japanese and American teachers’ evaluations of mathematics lessons: A new technique for exploring beliefs. *Journal of Mathematical Behaviour*, 16, 7–24
- Jin, X. (2011). *Chinese middle school mathematics teachers’ practice and perspectives viewed through a western lens*. (Unpublished Doctoral dissertation.) Monash University, Victoria, Australia.
- Johnson, L. C. (2003). *Patchwork Quilt or Seamless Day? Parent, Teacher and Child Care Staff Views on Early Childhood Education Programs for Kindergarten-Age Children in*

- Canada. *Early Education and Development*, 14(2), 215-232. doi: 10.1207/s15566935eed1402_5
- Katz, L. G. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on the quality. *Childhood Education*, 69(2), 67-71.
- Katz, L. G. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40) Lisboa: Ministério da Educação
- Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, I. L.; & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp.1-25). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-escolar. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23(3), 43-54.
- Lee, J.-H., & Walsh, D. (2005). Section II – Quality from the Perspective of Stakeholders. *Early Education and Development*, 16(4), 449-468. doi: 10.1207/s15566935eed1604_6
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 134 – I Série A. Lisboa.
- Mahoney, K., & Hayes, V. (2006). *In Search of Quality: Multiple Perspectives – Final Report*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education. Retirado de [http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20\(CSER\).pdf](http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20(CSER).pdf)
- McKeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q-Methodology*. Newbury Park: Sage.
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Preschool affects longer term literacy and numeracy: Results from a general population longitudinal study in Northern Ireland. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 234-250. doi:10.1080/09243453.2012.749796
- Ministério da Educação: *Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, Março, 1996.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997a). *Educação pré-escolar. Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997b). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa, Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (2016). Retirado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/#>
- National Association for the Education of Young Children. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- National Research Council. (2005). How students learn: History, mathematics, and science in the classroom. Committee on how people learn, a targeted report for teachers. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *Division of behavioral and social sciences and education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nóvoa, (1992) A Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 9-33.
- OCDE (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and care. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2004). Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education as Care - Five Curriculum Outlines. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and care. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2009). Evaluation and Rewarding the quality of teachers: international practices. OCDE.
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Retirado de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81- 93. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal 2012. Author.: Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K.

- Pereira, I. & Viana, F. (2003). *Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1o Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*. In: encontro internacional a criança, a língua e o texto literário, i., 2003, Braga.
- Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e desenvolvimento da criança. *Psicologia*, XXIII(2), 55-72.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of prekindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2.
- Pinto, A., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28,94-101. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.001
- Pinto, A. I., Grande, C., Pinto, I. M., Cadima, J., Mata, M. L., Pimental, J. S., & Marinho, S. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar: Inquérito extensivo - Relatório final*
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The teacher belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School*
- Schlinger, M. J. (1969). Cues on Q-technique. *Journal of Advertising Research*, 9(3), 53-60.
- Serra, C. (2004) Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990* (ED/90/CONF/205/1).
- UNESCO (2000). *World Education Forum. The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO. Retirado de www.unesco.org.
- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report: Gender Review – Creating Sustainable Futures For All*, Paris: UNESCO. Retirado de www.unesco.org.
- Van Exel J., de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81, 737-756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2938040/>

- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspetivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22, 93-115 Retirado de <http://rieoei.org/rie22a05.htm>
- Watkins, D. (2004). Teachers as scholars of their students' conceptions of learning: A Hong Kong investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 361–373.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 67-91.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research. Theory, method and interpretation*. London: Sage.
- Woodhead, M. (1996). In search of the rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children. The Hague: Bernard van Lee Foundation
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education). UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>

Anexos

Anexo A: *Email* modelo de pedido de colaboração aos Jardins de Infância

Ex.ma Senhora Coordenadora,

Para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, os estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto devem realizar um trabalho que conduzirá à elaboração de uma dissertação que tem como objetivo propiciar o contacto direto do estudante com a investigação em Psicologia.

Nesse âmbito, a estudante Ana Sofia Magalhães encontra-se a desenvolver um estudo sobre “Perspetivas dos educadores de infância sobre qualidade em educação pré-escolar – Estudo comparativo entre Portugal e a Finlândia”. Este projeto está a ser desenvolvido em colaboração com a Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, e pretende comparar perspetivas das educadoras de infância dos dois países acerca de práticas educativas de qualidade.

Assim, para a concretização deste plano de trabalho, vimos solicitar a V. Excia. a colaboração das educadoras desse Jardim de Infância para a realização de uma entrevista sobre esta temática.

As entrevistas irão decorrer entre maio e julho do corrente ano letivo, sendo as datas e os horários calendarizados de acordo com a disponibilidade e conveniência dos jardins de infância e das educadoras envolvidas.

Garantimos a confidencialidade das informações obtidas e estamos disponíveis para efetuar os esclarecimentos considerados necessários.

Agradecendo a atenção dispensada, enviamos os nossos melhores cumprimentos.

Ana Sofia Magalhães
(Orientanda)

Teresa Barreiros Leal
(Orientadora)

Anexo B: Amostra Q

Pergunta orientadora: Na sua opinião, qual é a importância que atribui a cada uma das práticas apresentadas na promoção da qualidade em educação pré-escolar?

Amostra Q apresentada está organizada com base nas subescalas da ECERS-R:

Espaço e mobiliário

- 5. No meu trabalho com o grupo valorizo que a maior parte dos materiais expostos sejam produto da criatividade das crianças.
- 6. No meu trabalho com o grupo valorizo que exista equipamento e material suficiente para estimular várias competências de motricidade global das crianças.
- 9. No meu trabalho com o grupo valorizo que muitos dos trabalhos expostos sejam produto de realização das crianças e relacionados com as atividades em curso.
- 12. No meu trabalho com o grupo valorizo que o espaço interior ou exterior seja seguro e organizado de forma a que as diferentes atividades não interfiram umas com as outras.
- 14. No meu trabalho com o grupo valorizo que exista uma área confortável, onde seja permitido as crianças descansarem, acessível durante uma parte do dia.
- 33. No meu trabalho com o grupo valorizo que a sala tenha um espaço interior amplo que permita que as crianças e adultos se movimentem livremente.
- 42. No meu trabalho com o grupo valorizo que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas permitindo às crianças utilizar os seus materiais de forma autónoma.
- 49. No meu trabalho com o grupo valorizo que os espaços da sala sejam fáceis de supervisionar.
- 61. No meu trabalho de grupo valorizo que que exista na sala um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem interrupções.

Rotinas/cuidados de saúde

- 13. No meu trabalho com o grupo valorizo que a chegada e saída sejam momentos de partilha de informações com os pais.
- 20. No meu trabalho com o grupo valorizo que as regras de segurança sejam discutidas com as crianças.

35. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança, eliminando eventuais riscos e evitando situações de perigo.

50. No meu trabalho com o grupo valorizo que as crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene e práticas de saúde de forma autónoma.

56. No meu trabalho com o grupo valorizo que a criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega à sala.

68. No meu trabalho com o grupo valorizo que o acolhimento e despedida sejam feitos de forma individualizada e calorosa com cada criança.

Linguagem e raciocínio

11. No meu trabalho com o grupo valorizo atividades diárias de linguagem como a leitura de livros e conto de histórias.

15. No meu trabalho com o grupo valorizo que as crianças sejam encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais como base para o desenvolvimento de conceitos.

18. No meu trabalho com o grupo valorizo que as atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas tanto no jogo livre como nas atividades de grupo.

19. No meu trabalho com o grupo valorizo que existam muitas conversas entre os adultos e as crianças durante o tempo de jogo livre e as rotinas.

23. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos conversem com as crianças individualmente.

25. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças de forma a expandir as suas ideias e respostas.

32. No meu trabalho com o grupo valorizo a existência de materiais, em várias áreas, que promovam a comunicação através da linguagem (ex. pequenas figuras na área das construções, fantoches na área dos livros).

37. No meu trabalho com o grupo valorizo a organização dos livros de diferentes categorias/temas numa área específica para momentos de leitura.

41. No meu trabalho com o grupo valorizo a leitura de livros às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo.

53. No meu trabalho com o grupo valorizo que a comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita.

58. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos permitam e encorajem as crianças a conversar a maior parte do dia.
59. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos adequem a sua linguagem às idades e capacidades das crianças.
65. No meu trabalho com o grupo valorizo que o adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex. imagens, histórias gravadas, cartões com sequência, brinquedos com formas e tamanhos).

Atividades

1. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos proporcionem atividades de natureza/ciência que exijam uma maior contribuição da parte deles (ex. cozinhar, visitas de estudo).
2. No meu trabalho com o grupo valorizo que muitos materiais de jogo dramático com temas diferentes estejam acessíveis (ex. lide da casa, trabalho, fantasia).
3. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos intervenham apropriadamente quando são demonstrados preconceitos.
4. No meu trabalho com o grupo valorizo atividades de música diárias.
8. No meu trabalho com o grupo valorizo que livros, imagens e materiais acessíveis evidenciem diversidade (ex. diferentes raças, culturas, idades, capacidades).
16. No meu trabalho com o grupo valorizo que os materiais e programas audiovisuais usados sejam adequados às crianças (Ex. não violentos, adequados ao desenvolvimento).
17. No meu trabalho com o grupo valorizo que a diversidade seja incluída nas rotinas diárias e brincadeiras (ex. comidas de diferentes culturas, adereços de jogo dramático).
29. No meu trabalho com o grupo valorizo que estejam acessíveis às crianças materiais de arte numerosos e variados, incluindo material tridimensional.
30. No meu trabalho com o grupo valorizo que estejam acessíveis blocos e acessórios suficientes para a construção de estruturas organizados numa área específica.
34. No meu trabalho com o grupo valorizo que existam muitos jogos, materiais e atividades de ciência, adequados às idades e desenvolvimentos das crianças.
36. No meu trabalho com o grupo valorizo que alguns acontecimentos do dia-a-dia (ex. falar sobre o tempo, lançar papagaios num dia de vento) sejam utilizados como base para aprender sobre natureza/ciência.
38. No meu trabalho com o grupo valorizo atividades diárias que promovam a aprendizagem da matemática/números.

40. No meu trabalho com o grupo valorizo que estejam acessíveis muitos materiais de matemática, de vários tipos, adequados ao desenvolvimento.
43. No meu trabalho com o grupo valorizo que a televisão/vídeo/computador sejam utilizados para apoiar e expandir as atividades e temas abordados na sala.
45. No meu trabalho com o grupo valorizo que sejam realizadas diferentes atividades com areia e água.
47. No meu trabalho com o grupo valorizo a disponibilidade de muitos materiais e tipos de música acessíveis às crianças.
52. No meu trabalho com o grupo valorizo que estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados ao desenvolvimento das crianças.
60. No meu trabalho com o grupo valorizo que as crianças sejam encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a coleções (ex. folhas, animal de estimação).
62. No meu trabalho com o grupo valorizo atividades de movimento/dança.
69. No meu trabalho com o grupo valorizo que a criatividade das crianças seja encorajada em diferentes tipos de atividade.

Interação

22. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem com elas de forma calorosa e apoiante.
24. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos.
26. No meu trabalho com o grupo valorizo que a supervisão não seja punitiva, mas sim cuidadosa e adequada ao grupo.
27. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos modelem boas competências sociais.
39. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas.
44. No meu trabalho com o grupo valorizo que sejam desenvolvidas atividades que ajudem as crianças a compreender e a desenvolver competências sociais.
48. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento das crianças.

51. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos prestem atenção a todo grupo, mesmo quando trabalham com uma criança individualmente ou com um grupo pequeno.
54. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos respondam de forma empática às crianças que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas.
55. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos ajudem as crianças e as encorajem quando necessário (ex. ajudar uma criança a envolver-se na brincadeira).
57. No meu trabalho com o grupo valorizo que as expectativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas às suas idades e níveis de desenvolvimento.
63. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos proporcionem oportunidades para as crianças trabalharem em conjunto de forma a completar uma tarefa.
64. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as brincadeiras de motricidade global, utilizando recursos e promovendo interações sociais positivas
66. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças.
67. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos demonstrem prazer no convívio com as crianças.

Estrutura do programa

7. No meu trabalho com o grupo valorizo que muitas atividades/rotinas decorram em pequenos grupos ou individualmente.
10. No meu trabalho com o grupo valorizo que as crianças tenham muitas oportunidades para fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados.
31. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno e grande grupo, bem como com as crianças individualmente.
46. No meu trabalho com o grupo valorizo que sejam feitas alterações no ambiente, atividades e horário para que as crianças com incapacidades/necessidades específicas sejam integradas no grupo e participem na maioria das atividades.

Pais e pessoal

21. No meu trabalho com o grupo valorizo que os adultos partilhem informação acerca das crianças.
28. No meu trabalho com o grupo valorizo o envolvimento ativo dos pais em atividades desenvolvidas na sala.

Anexo C: Formato da Distribuição Q

[illegible]

Anexo D: Folha de resposta da Distribuição Q

Projeto de investigação:

“Perspetivas dos educadores de infância sobre qualidade em educação pré-escolar –
Estudo comparativo entre Portugal e a Finlândia”.

Código do Jardim de Infância: _____

Data de realização: ____ / ____ / ____

Início: _____

Fim: ____h____

Investigadora: _____

[illegible]

Anexo E. Caraterização dos participantes

Quadro 1. Caraterísticas dos participantes (localização por concelho do jardim de infância; grupo etário a cargo das educadoras; tipo de jardim de infância: público, privado sem fins lucrativos – IPSS, e privado com fins lucrativos – privado)

Participantes	Localização JI	Grupo etário	Tipo de JI
Ed1	Porto	3-5	Público
Ed2	Porto	3-5	Público
Ed3	Vila Nova de Gaia	3	Público
Ed4	Vila Nova de Gaia	4	Público
Ed5	Lousada	3-5	Público
Ed6	Lousada	3-5	Público
Ed7	Lousada	3-5	Público
Ed8	Lousada	3-5	Público
Ed9	Lousada	3-5	Público
Ed10	Vila Real	3-5	Público
Ed11	Lousada	5	IPSS
Ed12	Lousada	5	IPSS
Ed13	Lousada	3	IPSS
Ed14	Guimarães	3-5	IPSS
Ed15	Guimarães	3-5	IPSS
Ed16	Guimarães	5	IPSS
Ed17	Guimarães	3	IPSS
Ed18	Paredes	4	Privado
Ed19	Paredes	3	Privado
Ed20	Valongo	5	Privado
Ed21	Valongo	4	Privado
Ed22	Matosinhos	5	Privado
Ed23	Matosinhos	4	Privado
Ed24	Vila Nova de Gaia	4	Privado
Ed25	Vila Nova de Gaia	5	Privado

Anexo F. Matriz das componentes após a rotação

Matriz das componentes após a rotação

Participantes	Componente			
	1	2	3	4
ed10_p	,708		,254	
ed20_pri	,705	,453		
ed05_p	,656			
ed17_ipss	,643			
ed07_p	,592			
ed01_p	,578	,368		
ed14_ipss	,555			
ed21_pri	,520	,447		,298
ed23_pri	,517	,309		,446
ed24_pri	,465			
ed22_pri	,377	,301	-,375	
ed25_pri		-,697	,266	
ed03_p	,290	,690	,268	
ed18_pri	,261	,639	,296	
ed16_ipss		,438		
ed08_p			,780	
ed06_p	,318		,680	
ed11_ipss		,301	,546	
ed19_pri	,404		,490	
ed09_p	,347		,453	,267
ed13_ipss				-,674
ed12_ipss	,272			,584
ed02_p		,332		,572
ed04_p				,553
ed15_ipss		,258		,525

Anexo G: Distribuição protótipo para os 4 pontos de vista

Distribuição protótipo para os 4 pontos de vista (PV)

	Itens	PV1	PV2	PV3	PV4
1	1...atividades natureza/ciência c/ > contribuição deles	2	-1	3	-1
2	2...materiais jogo dramático c/ temas diferentes	-1	-1	1	0
3	3...adultos intervenham apropriadamente c/ preconceitos	3	3	2	0
4	4...atividades de música diárias	-5	-4	-3	0
5	5...materiais expostos sejam produto da criatividade	1	2	4	3
6	6...equipamento/material p/ estimular motricidade global	-4	0	0	-2
7	7...atividades/rotinas decorram em pequenos grupos/indivi.	-1	2	-2	-2
8	8...livros/imagens/materiais evidenciem diversidade.	0	1	0	1
9	9...trabalhos expostos sejam produto: realização das crianças e atividades	2	1	5	1
10	10...oportunidades fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados	0	-1	1	-2
11	11...ativ. diárias de linguagem: leitura de livros/conto	1	1	5	4
12	12...espaço interior/exterior seja seguro e organizado	-1	-2	0	-3
13	13...chegada/saída sejam momentos de partilha c/ os pais	-2	-2	-1	-1
14	14...área confortável, permitido as crianças descansarem	-4	-5	-5	-4
15	15...encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais	2	5	1	1
16	16...materiais/programas audiovisuais sejam adequados	-5	-3	-1	-2
17	17...diversidade seja incluída nas rotinas diárias/brincadeiras	1	-1	-4	-3
18	18...atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre/atividades de grupo	1	0	5	0
19	19...conversas entre adultos e crianças durante o jogo livre/rotinas	1	0	-2	3

20	20...regras de segurança discutidas c/ crianças	-3	0	4	0
21	21...adultos partilhem informações das crianças	1	0	0	-3
22	22...adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem de forma calorosa/apoiante	3	2	2	4
23	23...adultos conversem c/ as crianças individualmente	0	0	2	-5
24	24...adultos encorajem desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças/adultos	5	0	-1	3
25	25...adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças	4	3	1	4
26	26...supervisão não seja punitiva, mas cuidadosa/adequada	-1	3	1	2
27	27...adultos modelem boas competências sociais	3	-4	0	2
28	28...envolvimento ativo dos pais em atividades na sala	2	-2	-2	2
29	29...acessíveis às crianças materiais de arte numerosos/variados	0	-3	-1	-1
30	30...acessíveis blocos/acessórios p/ a construção de estruturas organizados numa área específica	-2	-4	-3	0
31	31...adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo/individualmente	1	4	-2	5
32	32...existência de materiais que promovam a comunicação através da linguagem, em várias áreas	0	1	1	-1
33	33...espaço interior amplo que permita movimentarem-se livremente	-4	-4	-5	-5
34	34...muitos jogos/materiais/atividades de ciência, adequados	-4	1	3	2
35	35...adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança	4	-1	2	-4
36	36...acontecimentos do dia-a-dia, utilizados como base p/ aprender sobre natureza/ciência	-2	3	4	2
37	37...livros de diferentes categorias/temas numa área específica p/ momentos de leitura	-3	-3	-3	-2
38	38...atividades diárias p/ aprendizagem da matemática/números	0	0	3	-2

39	39...adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas	5	4	-1	2
40	40...acessíveis muitos materiais de matemática, adequados	-2	1	2	1
41	41...leitura de livros às crianças não só em grande grupo	-3	-5	-2	4
42	42...na sala disponíveis várias áreas claramente definidas p/ as crianças utilizarem os materiais autonomamente	0	5	5	5
43	43...televisão/vídeo/computador utilizados para apoiar/expandir as atividades/temas	-2	-5	-4	-5
44	44...atividades que ajudem as crianças a compreender/desenvolver competências sociais	4	2	2	5
45	45...diferentes atividades com areia e água	-5	-2	-5	0
46	46...alterações no ambiente/atividades/horário para que as crianças com NEE sejam integradas/participem	3	4	4	3
47	47...muitos materiais e tipos de música acessíveis	-3	-1	-4	-4
48	48...adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento	4	3	-4	-3
49	49...espaços da sala sejam fáceis de supervisionar	-1	-2	0	0
50	50...crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene/práticas de saúde autonomamente	0	2	-2	1
51	51...adultos prestem atenção a todo grupo sempre	2	4	3	-3
52	52...acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados	-2	2	-1	-5
53	53...comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita	0	-2	-1	-4
54	54...adultos respondam de forma empática às crianças aborrecidas/magoadas/zangadas	3	1	1	1
55	55...adultos ajudem as crianças e as encorajem	2	2	0	-2
56	56...criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega	-3	-1	-1	4
57	57...expetativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas	4	-3	-3	1

58	58...adultos permitam/encorajem as crianças a conversar a > parte do dia	-2	-3	-3	1
59	59...adultos adequem a sua linguagem às idades/capacidades	5	-2	-2	-1
60	60...crianças encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar/adicionar a coleções	-1	3	1	3
61	61...na sala um espaço reservado p/ 1 a 2 crianças brincarem s/ interrupções	-5	-5	-5	-4
62	62...atividades de movimento/dança	-4	-4	-4	-3
63	63...adultos proporcionem oportunidades p/ as crianças trabalharem em conjunto	2	0	2	2
64	64...adultos ajudem a desenvolver as brincadeiras de motricidade global: recursos/promoção interações positivas	-1	-1	0	-1
65	65...adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam c/ materiais que estimulam o raciocínio	-3	1	3	-1
66	66...adultos demonstrem apreço pelos esforços/realizações crianças	5	5	3	3
67	67...adultos demonstrem prazer no convívio c/ crianças	1	4	-3	-1
68	68...acolhimento/despida sejam feitos de forma individualizada/calorosa	-1	-3	0	0
69	69...criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividade	3	5	4	5

Anexo H: Distribuição protótipo do ponto de vista 1

Distribuição protótipo do ponto de vista 1

	Itens	Z score	Pontuação
1	24...adultos encorajem desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças/adultos	2,08067	5
2	66...adultos demonstrem apreço pelos esforços/realizações crianças	1,90654	5
3	39...adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas	1,69084	5
4	59...adultos adequem a sua linguagem às idades/capacidades	1,60687	5
5	44...atividades que ajudem as crianças a compreender/desenvolver competências sociais	1,51072	4
6	35...adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança	1,49319	4
7	48...adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento	1,46080	4
8	57...expetativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas	1,35266	4
9	25...adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças	1,26850	4
10	54...adultos respondam de forma empática às crianças aborrecidas/magoadas/zangadas	1,25964	3
11	22...adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem de forma calorosa/apoiante	1,19231	3
12	46...alterações no ambiente/atividades/horário para que as crianças com NEE sejam integradas/participem	1,13244	3
13	69...criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividade	1,12517	3
14	3...adultos intervenham apropriadamente c/ preconceitos	1,10387	3
15	27...adultos modelem boas competências sociais	1,09724	3
16	55...adultos ajudem as crianças e as encorajem	,94256	2
17	9...trabalhos expostos sejam produto: realização das crianças e atividades	,88141	2
18	51...adultos prestem atenção a todo grupo sempre	,83277	2
19	28...envolvimento ativo dos pais em atividades na sala	,69039	2
20	1...atividades natureza/ciência c/ > contribuição deles	,59207	2
21	63...adultos proporcionem oportunidades p/ as crianças trabalharem em conjunto	,58608	2
22	15...encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais	,56746	2

23	18...atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre/atividades de grupo	,53960	1
24	11...ativ. diárias de linguagem: leitura de livros/conto	,50415	1
25	67...adultos demonstrem prazer no convívio c/ crianças	,49548	1
26	17...diversidade seja incluída nas rotinas diárias/brincadeiras	,34794	1
27	19...conversas entre adultos e crianças durante o jogo livre/rotinas	,22494	1
28	31...adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo/individualmente	,22405	1
29	21...adultos partilhem informações das crianças	,22010	1
30	5...materiais expostos sejam produto da criatividade	,21952	1
31	42...na sala disponíveis várias áreas claramente definidas p/ as crianças utilizarem os materiais autonomamente	,19243	0
32	10...oportunidades fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados	,15372	0
33	23...adultos conversem c/ as crianças individualmente	,06484	0
34	29...acessíveis às crianças materiais de arte numerosos/variados	-,08251	0
35	50...crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene/práticas de saúde autonomamente	-,09462	0
36	53...comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita	-,21984	0
37	38...atividades diárias p/ aprendizagem da matemática/números	-,33047	0
38	8...livros/imagens/materiais evidenciem diversidade.	-,36324	0
39	32...existência de materiais que promovam a comunicação através da linguagem, em várias áreas	-,39690	0
40	64...adultos ajudem a desenvolver as brincadeiras de motricidade global: recursos/promoção interações positivas	-,39894	-1
41	12...espaço interior/exterior seja seguro e organizado	-,43886	-1
42	7...atividades/rotinas decorram em pequenos grupos/indivi.	-,44058	-1
43	26...supervisão não seja punitiva, mas cuidadosa/adequada	-,48770	-1
44	49...espaços da sala sejam fáceis de supervisionar	-,50593	-1
45	2...materiais jogo dramático c/ temas diferentes	-,53067	-1
46	60...crianças encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar/adicionar a coleções	-,56357	-1

47	68...acolhimento/despida sejam feitos de forma individualizada/calorosa	-,59341	-1
48	36...acontecimentos do dia-a-dia, utilizados como base p/ aprender sobre natureza/ciência	-,66195	-2
49	40...acessíveis muitos materiais de matemática, adequados	-,67573	-2
50	43...televisão/vídeo/computador utilizados para apoiar/expandir as atividades/temas	-,81734	-2
51	52...acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados	-,82977	-2
52	58...adultos permitam/encorajem as crianças a conversar a > parte do dia	-,83819	-2
53	13...chegada/saída sejam momentos de partilha c/ os pais	-,83927	-2
54	30...acessíveis blocos/acessórios p/ a construção de estruturas organizados numa área específica	-,86261	-2
55	37...livros de diferentes categorias/temas numa área específica p/ momentos de leitura	-,88970	-3
56	65...adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam c/ materiais que estimulam o raciocínio	-,92075	-3
57	47...muitos materiais e tipos de música acessíveis	-,92841	-3
58	20...regras de segurança discutidas c/ crianças	-,96819	-3
59	56...criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega	-,99943	-3
60	41...leitura de livros às crianças não só em grande grupo	-1,04432	-3
61	33...espaço interior amplo que permita movimentarem-se livremente	-1,11981	-4
62	14...área confortável, permitido as crianças descansarem	-1,16189	-4
63	62...atividades de movimento/dança	-1,24140	-4
64	6...equipamento/material p/ estimular motricidade global	-1,25670	-4
65	34...muitos jogos/materiais/atividades de ciência, adequados	-1,27303	-4
66	4...atividades de música diárias	-1,40628	-5
67	16...materiais/programas audiovisuais sejam adequados	-1,48860	-5
68	61...na sala um espaço reservado p/ 1 a 2 crianças brincarem s/ interrupções	-1,85821	-5
69	45...diferentes atividades com areia e água	-2,03215	-5

Anexo I: Distribuição protótipo do ponto de vista 2

Distribuição protótipo do ponto de vista 2

	Itens	Z score	Pontuação
1	42...na sala disponíveis várias áreas claramente definidas p/ as crianças utilizarem os materiais autonomamente	2,14843	5
2	66...adultos demonstrem apreço pelos esforços/realizações crianças	1,91334	5
3	69...criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividade	1,84804	5
4	15...encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais	1,64887	5
5	39...adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas	1,55745	4
6	67...adultos demonstrem prazer no convívio c/ crianças	1,52153	4
7	31...adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo/individualmente	1,25380	4
8	46...alterações no ambiente/atividades/horário para que as crianças com NEE sejam integradas/participem	1,18523	4
9	51...adultos prestem atenção a todo grupo sempre	,98279	4
10	25...adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças	,97626	3
11	26...supervisão não seja punitiva, mas cuidadosa/adequada	,95014	3
12	48...adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento	,86525	3
13	60...crianças encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar/adicionar a coleções	,85219	3
14	3...adultos intervenham apropriadamente c/ preconceitos	,81954	3
15	36...acontecimentos do dia-a-dia, utilizados como base p/ aprender sobre natureza/ciência	,79015	3
16	55...adultos ajudem as crianças e as encorajem	,69220	2
17	7...atividades/rotinas decorram em pequenos grupos/indivi.	,60731	2
18	52...acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados	,57139	2
19	5...materiais expostos sejam produto da criatividade	,56813	2
20	44...atividades que ajudem as crianças a compreender/desenvolver competências sociais	,56160	2
21	50...crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene/práticas de saúde autonomamente	,51262	2

22	22...adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem de forma calorosa/apoiante	,50935	2
23	11...ativ. diárias de linguagem: leitura de livros/conto	,40161	1
24	8...livros/imagens/materiais evidenciem diversidade.	,36896	1
25	65...adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam c/ materiais que estimulam o raciocínio	,27100	1
26	9...trabalhos expostos sejam produto: realização das crianças e atividades	,26447	1
27	54...adultos respondam de forma empática às crianças aborrecidas/magoadas/zangadas	,22856	1
28	40...acessíveis muitos materiais de matemática, adequados	,22529	1
29	32...existência de materiais que promovam a comunicação através da linguagem, em várias áreas	,14040	1
30	34...muitos jogos/materiais/atividades de ciência, adequados	,13713	1
31	18...atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre/atividades de grupo	,12734	0
32	19...conversas entre adultos e crianças durante o jogo livre/rotinas	,12734	0
33	24...adultos encorajem desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças/adultos	,12407	0
34	23...adultos conversem c/ as crianças individualmente	,10448	0
35	63...adultos proporcionem oportunidades p/ as crianças trabalharem em conjunto	,06204	0
36	21...adultos partilhem informações das crianças	,03265	0
37	38...atividades diárias p/ aprendizagem da matemática/números	,00653	0
38	6...equipamento/material p/ estimular motricidade global	-,07510	0
39	20...regras de segurança discutidas c/ crianças	-,11428	0
40	35...adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança	-,12407	-1
41	64...adultos ajudem a desenvolver as brincadeiras de motricidade global: recursos/promoção interações positivas	-,12407	-1
42	1...atividades natureza/ciência c/ > contribuição deles	-,15999	-1
43	2...materiais jogo dramático c/ temas diferentes	-,20570	-1
44	10...oportunidades fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados	-,22203	-1
45	56...criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega	-,23509	-1

46	17...diversidade seja incluída nas rotinas diárias/brincadeiras	-,25141	-1
47	47...muitos materiais e tipos de música acessíveis	-,33630	-1
48	45...diferentes atividades com areia e água	-,38855	-2
49	59...adultos adequem a sua linguagem às idades/capacidades	-,40487	-2
50	28...envolvimento ativo dos pais em atividades na sala	-,42120	-2
51	13...chegada/saída sejam momentos de partilha c/ os pais	-,45385	-2
52	49...espaços da sala sejam fáceis de supervisionar	-,51262	-2
53	12...espaço interior/exterior seja seguro e organizado	-,51915	-2
54	53...comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita	-,53221	-2
55	57...expectativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas	-,63343	-3
56	58...adultos permitam/encorajem as crianças a conversar a > parte do dia	-,63996	-3
57	68...acolhimento/despedia sejam feitos de forma individualizada/calorosa	-,64649	-3
58	29...acessíveis às crianças materiais de arte numerosos/variados	-,89464	-3
59	16...materiais/programas audiovisuais sejam adequados	-1,04156	-3
60	37...livros de diferentes categorias/temas numa área específica p/ momentos de leitura	-1,08401	-3
61	33...espaço interior amplo que permita movimentarem-se livremente	-1,09707	-4
62	30...acessíveis blocos/acessórios p/ a construção de estruturas organizados numa área específica	-1,17217	-4
63	27...adultos modelem boas competências sociais	-1,17870	-4
64	4...atividades de música diárias	-1,38440	-4
65	62...atividades de movimento/dança	-1,78601	-4
66	61...na sala um espaço reservado p/ 1 a 2 crianças brincarem s/ interrupções	-1,96559	-5
67	41...leitura de livros às crianças não só em grande grupo	-2,14843	-5
68	43...televisão/vídeo/computador utilizados para apoiar/expandir as atividades/temas	-2,57942	-5
69	14...área confortável, permitido as crianças descansarem	-2,62513	-5

Anexo J: Distribuição protótipo do ponto de vista 3

Distribuição protótipo do ponto de vista 3

	Itens	Z score	Pontuação
1	11...ativ. diárias de linguagem: leitura de livros/conto	1,86844	5
2	9...trabalhos expostos sejam produto: realização das crianças e atividades	1,86219	5
3	18...atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre/atividades de grupo	1,79977	5
4	42...na sala disponíveis várias áreas claramente definidas p/ as crianças utilizarem os materiais autonomamente	1,75192	5
5	5...materiais expostos sejam produto da criatividade	1,41901	4
6	20...regras de segurança discutidas c/ crianças	1,36075	4
7	69...criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividade	1,27025	4
8	46...alterações no ambiente/atividades/horário para que as crianças com NEE sejam integradas/participem	1,26192	4
9	36...acontecimentos do dia-a-dia, utilizados como base p/ aprender sobre natureza/ciência	1,21511	4
10	65...adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam c/ materiais que estimulam o raciocínio	1,20887	3
11	38...atividades diárias p/ aprendizagem da matemática/números	1,11732	3
12	66...adultos demonstrem apreço pelos esforços/realizações crianças	1,09963	3
13	1...atividades natureza/ciência c/ > contribuição deles	,89052	3
14	34...muitos jogos/materiais/atividades de ciência, adequados	,87076	3
15	51...adultos prestem atenção a todo grupo sempre	,81042	3
16	40...acessíveis muitos materiais de matemática, adequados	,79169	2
17	3...adultos intervenham apropriadamente c/ preconceitos	,59195	2
18	63...adultos proporcionem oportunidades p/ as crianças trabalharem em conjunto	,56490	2
19	23...adultos conversem c/ as crianças individualmente	,51080	2
20	44...atividades que ajudem as crianças a compreender/desenvolver competências sociais	,47959	2
21	35...adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança	,47231	2
22	22...adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem de forma calorosa/apoiante	,44734	2

23	25...adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças	,43070	1
24	32...existência de materiais que promovam a comunicação através da linguagem, em várias áreas	,41509	1
25	60...crianças encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar/adicionar a coleções	,41093	1
26	2...materiais jogo dramático c/ temas diferentes	,39325	1
27	54...adultos respondam de forma empática às crianças aborrecidas/magoadas/zangadas	,37972	1
28	15...encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais	,37972	1
29	10...oportunidades fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados	,33187	1
30	26...supervisão não seja punitiva, mas cuidadosa/adequada	,32250	1
31	6...equipamento/material p/ estimular motricidade global	,30066	0
32	55...adultos ajudem as crianças e as encorajem	,27153	0
33	49...espaços da sala sejam fáceis de supervisionar	,21639	0
34	8...livros/imagens/materiais evidenciem diversidade.	,09571	0
35	68...acolhimento/despedia sejam feitos de forma individualizada/calorosa	,06034	0
36	27...adultos modelem boas competências sociais	,02705	0
37	12...espaço interior/exterior seja seguro e organizado	,01040	0
38	64...adultos ajudem a desenvolver as brincadeiras de motricidade global: recursos/promoção interações positivas	-,00312	0
39	21...adultos partilhem informações das crianças	-,09051	0
40	56...criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega	-,13108	-1
41	29...acessíveis às crianças materiais de arte numerosos/variados	-,14773	-1
42	52...acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados	-,15709	-1
43	24...adultos encorajem desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças/adultos	-,16437	-1
44	13...chegada/saída sejam momentos de partilha c/ os pais	-,20182	-1
45	53...comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita	-,28401	-1
46	16...materiais/programas audiovisuais sejam adequados	-,30274	-1
47	39...adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas	-,32979	-1

48	59...adultos adequem a sua linguagem às idades/capacidades	-,37660	-2
49	7...atividades/rotinas decorram em pequenos grupos/indivi.	-,48167	-2
50	41...leitura de livros às crianças não só em grande grupo	-,52433	-2
51	31...adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo/individualmente	-,58259	-2
52	50...crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene/práticas de saúde autonomamente	-,67622	-2
53	28...envolvimento ativo dos pais em atividades na sala	-,87908	-2
54	19...conversas entre adultos e crianças durante o jogo livre/rotinas	-,89365	-2
55	37...livros de diferentes categorias/temas numa área específica p/ momentos de leitura	-,95919	-3
56	30...acessíveis blocos/acessórios p/ a construção de estruturas organizados numa área específica	-1,01432	-3
57	58...adultos permitam/encorajem as crianças a conversar a > parte do dia	-1,03409	-3
58	57...expetativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas	-1,10483	-3
59	67...adultos demonstrem prazer no convívio c/ crianças	-1,15893	-3
60	4...atividades de música diárias	-1,26192	-3
61	62...atividades de movimento/dança	-1,26400	-4
62	48...adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento	-1,33058	-4
63	47...muitos materiais e tipos de música acessíveis	-1,37948	-4
64	17...diversidade seja incluída nas rotinas diárias/brincadeiras	-1,53865	-4
65	43...televisão/vídeo/computador utilizados para apoiar/expandir as atividades/temas	-1,56674	-4
66	14...área confortável, permitido as crianças descansarem	-1,80602	-5
67	45...diferentes atividades com areia e água	-1,83307	-5
68	33...espaço interior amplo que permita movimentarem-se livremente	-1,84035	-5
69	61...na sala um espaço reservado p/ 1 a 2 crianças brinquem s/ interrupções	-2,39276	-5

Anexo K: Distribuição protótipo do ponto de vista 4

Distribuição protótipo do ponto de vista 4

	Itens	Z score	Pontuação
1	44...atividades que ajudem as crianças a compreender/desenvolver competências sociais	2,49175	5
2	42...na sala disponíveis várias áreas claramente definidas p/ as crianças utilizarem os materiais autonomamente	2,09469	5
3	31...adultos se envolvam em interações educativas com pequeno/grande grupo/individualmente	1,44176	5
4	69...criatividade seja encorajada em diferentes tipos de atividade	1,43823	5
5	22...adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem de forma calorosa/apoiante	1,41881	4
6	11...ativ. diárias de linguagem: leitura de livros/conto	1,34646	4
7	56...criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega	1,31646	4
8	25...adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças	1,30940	4
9	41...leitura de livros às crianças não só em grande grupo	1,26882	4
10	66...adultos demonstrem apreço pelos esforços/realizações crianças	1,25470	3
11	19...conversas entre adultos e crianças durante o jogo livre/rotinas	1,16823	3
12	60...crianças encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar/adicionar a coleções	1,10999	3
13	24...adultos encorajem desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças/adultos	1,07293	3
14	46...alterações no ambiente/atividades/horário para que as crianças com NEE sejam integradas/participem	1,05705	3
15	5...materiais expostos sejam produto da criatividade	1,00411	3
16	28...envolvimento ativo dos pais em atividades na sala	,91941	2
17	34...muitos jogos/materiais/atividades de ciência, adequados	,80470	2
18	63...adultos proporcionem oportunidades p/ as crianças trabalharem em conjunto	,78882	2
19	27...adultos modelem boas competências sociais	,70941	2
20	39...adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos/problemas	,65470	2
21	26...supervisão não seja punitiva, mas cuidadosa/adequada	,54176	2
22	36...acontecimentos do dia-a-dia, utilizados como base p/ aprender sobre natureza/ciência	,49764	2

23	15...encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais	,46059	1
24	57...expetativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas	,34059	1
25	58...adultos permitam/encorajem as crianças a conversar a > parte do dia	,27353	1
26	8...livros/imagens/materiais evidenciem diversidade.	,25588	1
27	9...trabalhos expostos sejam produto: realização das crianças e atividades	,22941	1
28	54...adultos respondam de forma empática às crianças aborrecidas/magoadas/zangadas	,17823	1
29	40...acessíveis muitos materiais de matemática, adequados	,17294	1
30	50...crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene/práticas de saúde autonomamente	,12529	1
31	2...materiais jogo dramático c/ temas diferentes	,06176	0
32	18...atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas no jogo livre/atividades de grupo	,00000	0
33	68...acolhimento/despedita sejam feitos de forma individualizada/calorosa	-,03176	0
34	20...regras de segurança discutidas c/ crianças	-,13941	0
35	45...diferentes atividades com areia e água	-,17470	0
36	30...acessíveis blocos/acessórios p/ a construção de estruturas organizados numa área específica	-,18000	0
37	49...espaços da sala sejam fáceis de supervisionar	-,24000	0
38	3...adultos intervenham apropriadamente c/ preconceitos	-,25412	0
39	4...atividades de música diárias	-,26294	0
40	29...acessíveis às crianças materiais de arte numerosos/variados	-,27706	-1
41	32...existência de materiais que promovam a comunicação através da linguagem, em várias áreas	-,28059	-1
42	59...adultos adequem a sua linguagem às idades/capacidades	-,29470	-1
43	67...adultos demonstrem prazer no convívio c/ crianças	-,30176	-1
44	65...adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam c/ materiais que estimulam o raciocínio	-,44823	-1
45	13...chegada/saída sejam momentos de partilha c/ os pais	-,47117	-1
46	64...adultos ajudem a desenvolver as brincadeiras de motricidade global: recursos/promoção interações positivas	-,50117	-1
47	1...atividades natureza/ciência c/ > contribuição deles	-,52588	-1

48	37...livros de diferentes categorias/temas numa área específica p/ momentos de leitura	-,52588	-2
49	55...adultos ajudem as crianças e as encorajem	-,54000	-2
50	10...oportunidades fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados	-,59117	-2
51	6...equipamento/material p/ estimular motricidade global	-,65294	-2
52	7...atividades/rotinas decorram em pequenos grupos/indivi.	-,66176	-2
53	16...materiais/programas audiovisuais sejam adequados	-,68294	-2
54	38...atividades diárias p/ aprendizagem da matemática/números	-,70588	-2
55	17...diversidade seja incluída nas rotinas diárias/brincadeiras	-,86294	-3
56	21...adultos partilhem informações das crianças	-,88058	-3
57	51...adultos prestem atenção a todo grupo sempre	-,90529	-3
58	48...adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento	-,95823	-3
59	12...espaço interior/exterior seja seguro e organizado	-1,03764	-3
60	62...atividades de movimento/dança	-1,03941	-3
61	47...muitos materiais e tipos de música acessíveis	-1,04470	-4
62	35...adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança	-1,05705	-4
63	53...comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita	-1,07646	-4
64	14...área confortável, permitido as crianças descansarem	-1,22293	-4
65	61...na sala um espaço reservado p/ 1 a 2 crianças brinquem s/ interrupções	-1,26705	-4
66	52...acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados	-1,27411	-5
67	33...espaço interior amplo que permita movimentarem-se livremente	-1,41881	-5
68	43...televisão/vídeo/computador utilizados para apoiar/expandir as atividades/temas	-2,11234	-5
69	23...adultos conversem c/ as crianças individualmente	-2,90645	-5